



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
ESCOLA DE SERVIÇO SOCIAL**

**“Educação e Serviço Social
Em busca das conexões”**

Flavia Mendonça

Rio de Janeiro, dezembro de 2015

Trabalho realizado como requisito parcial para
Conclusão de Curso em Serviço Social da
Universidade Federal do Rio de Janeiro

**“Educação e Serviço Social
Em busca das conexões”**

Flavia Mendonça

Orientadora: Joana Garcia

Neste momento tão singular e único, apesar de parecer
contraditório, (no meu coração faz todo o sentido)
agradecer a Deus, a Jesus e a toda força celestial!

Agora vindo para o mundo, nosso planeta Terra, quero
agradecer infinitamente a minha amada orientadora,
professora Joana Garcia, um ser iluminado a quem tem a
minha admiração, respeito, carinho e amor.

Agradeço à minha grande família, professores, amigos,
colegas e a todos e todas que, direta ou indiretamente,
contribuíram, de alguma forma, para a difícil
concretização desse sonho.

Resumo

O presente Trabalho de Conclusão de Curso busca refletir sobre a escola pública que temos hoje e a escola que queremos, a educação que temos e a educação que queremos e como o Serviço Social pode contribuir nestas reflexões e ações para a transformação necessária dentro desse âmbito e para além dele. Apesar da recorrente preocupação com esse tema, não se registram avanços no diagnóstico sobre as causas e nas soluções para a transformação da educação nem tão pouco da escola, certamente isso deve ocorrer pela complexidade e as várias dimensões envolvidas. Esse trabalho busca pensar a educação pública partindo das dificuldades e da realidade existente neste processo que é educacional, econômico, cultural, político e social, sobretudo na contribuição do Serviço Social neste processo, analisando-o sob uma perspectiva crítica. Os argumentos expressados neste trabalho demonstram os entraves e desafios no processo de construção da cidadania infanto-juvenil. Como forma de aproximação empírica destes argumentos, foram utilizados dados do Índice de Desenvolvimento Educacional. Os resultados mostraram: a forte tendência da educação pública reproduzir lógicas excludentes, atendendo às ideologias capitalistas; a escola tende a ser usada como um instrumento ideológico da elite, reforçando discursos e práticas que desqualificam e culpabilizam os profissionais, a família e o estudante, os quais não se veem como um coletivo, finalmente o enfraquecimento da responsabilidade do Estado no processo de escolarização e da construção da cidadania do público infanto-juvenil.

Palavras chave: Educação – Serviço Social - escola

Siglário

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRE	Coordenadorias Regionais da Educação.
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente.
EDI	Espaços de Desenvolvimento Infantil
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FEBEM	Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor
FUNABEM	Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos / Instituto Nacional de Estudos e Educação na América Latina e Caribe.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação.
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
MEC	Ministério da Educação e Cultura.
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação.
PEJA	Programa de Educação de Jovens e Adultos.
PL	Projeto de Lei
PNBEM	Política Nacional do Bem-Estar do Menor
PNDE	Plano Nacional de Desenvolvimento Educacional.
PROINAPE	Programa Interdisciplinar de Apoio as Escolas.
PSE	Programa Saúde na Escola
REP	Rede de Proteção ao Educando
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAM	Serviço de Assistência ao Menor
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SME-RJ	Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

ÍNDICE

1	APRESENTAÇÃO	7
1.1	CARACTERIZAÇÃO DO OBJETO	7
2	CONSIDERACOES SOBRE INFÂNCIA E EDUCAÇÃO ESCOLAR	15
2.1	A INFÂNCIA E A SOCIALIZAÇÃO PRIMÁRIA	15
2.2	BREVE HISTÓRICO SOBRE EDUCAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL	24
3	REFERENCIAS NORMATIVAS SOBRE O SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO	37
3.1	ORIGENS E PRECURSORES	37
3.2	A TÍTULO DE PROPOSIÇÃO	40
3.3	A INTERSETORIALIDADE	43
3.4.	O SERVIÇO SOCIAL NAS ESCOLAS NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO - PROINAPE	47
3.5.	O Projeto de Lei nº 3688/2000	49
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
5	REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS:	60
	GLOSSÁRIO:	63
	ANEXO 1: CONSTITUIÇÃO FEDERAL: CAPÍTULO III - DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO	65
	ANEXO 2 – ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE	68
	ANEXO 3: POPULAÇÃO EM ESCOLA (2012-2013)	70

1 APRESENTAÇÃO

Este estudo parte de um breve histórico da inserção do Serviço Social na educação pública do Brasil, refletindo o modelo de educação o qual estamos produzindo na atualidade, compreendendo as várias transformações educacionais, ressaltando a escola como um campo privilegiado de disseminação e construção de conhecimento e relações sociais, analisando a educação enquanto um direito social fundante na construção do ser social e trazendo para o debate as características vigentes sobre a inserção do/a Assistente Social na educação pública.

Neste trabalho busco refletir sobre como o/a Assistente Social, está sendo visto, colocado e reconhecido neste ambiente educacional. A caracterização específica da área educacional apresenta desafios complexos e demandas particulares ao exercício profissional do Serviço Social, representando um campo aberto de possibilidades para a práxis profissional. Compreendo que este é um profissional que possui instrumentalidade, técnicas e arcabouço político-teórico-metodológico, é necessário refletir como este profissional poderá vir a contribuir no processo de reflexão e construção de uma escola pública com qualidade social, onde a educação possua princípio emancipatório, sem mercantilização, democrática, laica, gratuita e universal.

O trabalho intersetorial no campo educacional é essencial na contribuição para esta ruptura e emancipação. Portanto, para minorar e mesmo eliminar essa resistência junto aos profissionais de Serviço Social, da Pedagogia e todos os outros profissionais ligados ao campo educacional, torna-se urgente compreendermos as tensões, contradições, valores, subjetividades, lutas e desafios presentes na escola.

1.1 Caracterização do Objeto

A atuação do profissional de Serviço Social na educação é presente desde a

década de 1930, durante esses anos veio se transformando e está no debate atual da categoria, mas foi só a partir dos anos 2000, que o conjunto CFESS (Conselho Federal de Serviço Social)/ CRESS (Conselhos Regionais de Serviço Social) passa a compor como agenda de ações desta categoria profissional, de forma continuada, debates, constituição de comissões e grupos de trabalho, produção de cartilhas e textos de apoio, oficinas, encontros e seminários estaduais e regionais, levantamento da inserção de assistentes sociais na educação do Brasil. Em 2001, no 30º Encontro Nacional do Conjunto CFESS-CRESS, pela primeira vez, a categoria profissional elaborou propostas, de âmbito nacional, relacionadas à inserção do serviço social na Educação. Logo em seguida foi composto um Grupo de Estudos sobre o Serviço Social na Educação pelo CFESS, o qual construiu-se a brochura intitulada *Serviço Social na Educação* (CFESS, 2001), neste documento, cujo objetivo foi contribuir com a discussão que se configurava no cenário nacional naquele momento, se problematizou a função social da escola, a Educação como um direito social, a contribuição do Serviço Social para a garantia do direito à educação e a escola como instância de atuação do/a assistente social. No mesmo documento, também tratou-se das possibilidades legais dos projetos de lei para a implantação do Serviço Social nas escolas e da discussão sobre sua regulamentação nas instâncias de poder municipal e estadual. A partir desta publicação, aprofundou-se o debate sobre esta temática em diversos espaços políticos. O Conselho Regional de Serviço Social 7ª Região–RJ, em conjunto com o Projeto de Extensão Educação Pública e Serviço Social da Faculdade de Serviço Social da UERJ, promoveu o I Encontro Estadual de Serviço Social e Educação, realizado nos dias 08 e 09 de julho de 2004. Em 2006, o CRESS 7ª Região – RJ; publicou, na Revista Em Foco (2006), o conteúdo deste Encontro. Partindo desses estudos, buscou-se aprofundar esse debate nos dias presentes, compreendendo os caminhos, avanços e retrocessos ocorridos

na inserção do Serviço Social na educação.

Esta inserção profissional supõe a referência a uma dada concepção de educação que assuma sintonia, coerência com a direção hegemônica do projeto ético-político profissional. A categoria profissional e todos os atores sociais envolvidos neste debate precisam refletir criticamente sobre a educação como um processo social numa perspectiva de totalidade que envolve projetos institucionais e societários em constante disputa. Na direção de uma contraposição à dominação do Capital, uma educação emancipadora exige a articulação com as diferentes dimensões da vida social como constitutivas de experiências de sociabilidade humana, fundada na busca pela equidade, universalidade e liberdade, que possibilitem o acesso, a garantia e a ampliação aos direitos sociais.

Para situar a educação emancipadora neste contexto, é preciso considerar a lista de elementos que podem ser considerados indispensáveis para esta educação escolar emancipadora, assim como são profundos e diversificados os aspectos que podem levar a uma compreensão consistente da problemática, em razão da multiplicidade de significados do que seja uma educação emancipadora. Assim, consideramos um conjunto de fatores e/ou de aspectos envolvidos. Isso significa dizer que é fundamental identificar e apontar elementos constituintes comuns de uma “boa escola”¹, identificando a realidade das escolas públicas, mesmo tendo em conta que a educação escolar é produzida em realidades e em condições objetivas bastante diferenciadas, em específico a educação nas escolas municipais do Rio de Janeiro.

Meu envolvimento com esse tema deriva a partir da minha inserção acadêmica. No ano de 2006 ingressei no curso de Pedagogia na UERJ e no curso de Serviço Social na

¹ Como “boa escola” considera-se um espaço institucional em que a dimensão do acolhimento e da socialização através do pertencimento sejam centrais. Vale considerar que as dimensões materiais são relevantes, mas não devem ser consideradas modelares, já que diferentes estruturas podem produzir condições satisfatórias ao processo pedagógico e à socialização dos atores envolvidos na educação.

UFRJ, na ocasião, compartilhei com colegas das duas faculdades as minhas inquietações com relação aos problemas e questões sociais que perpassavam as escolas públicas e seus sujeitos, e como tais questões poderiam ser encaminhadas, orientadas e solucionadas. Compreendendo que o/a pedagogo/a, em sua formação não abarca tais conhecimentos, quem, qual profissional dentro da escola poderia cumprir tal papel profissional? Seria o Assistente Social? Com o decorrer dos anos dentro do meio acadêmico, compartilhei estas inquietações com alguns professores das universidades e profissionais que trabalham direta ou indiretamente na educação básica.

No diálogo dos colegas das faculdades, pude perceber que não haviam refletido anteriormente sobre essa questão, e suas reações foram de surpresa sobre a temática. Nas falas dos professores das faculdades constatei ser uma temática muito pouca debatida, uma inquietação pertinente e importante a ser desenvolvida. No discurso dos profissionais da educação básica, as respostas vieram com outras inquietações sobre a imprecisão da profissão do/a Assistente Social (o que é? o que faz?). E assim pude verificar o quanto a temática ainda precisa desabrochar no debate acadêmico e para além dele. Refletindo sobre o assunto observei que, paradoxalmente, enquanto ampliava-se o discurso sobre as fragilidades ou indefinições da prática profissional nesta área, também era perceptível um aumento significativo de demandas no sistema educacional que revelavam a utilidade do profissional na dinâmica no âmbito educacional.

No Brasil, as escolas públicas, enquanto espaço de lutas e contradição, expressam as problemáticas pertinentes às ideologias neoliberais e suas reproduções. Considerando que estas problemáticas são expressões da questão social, é visto que todo esse processo engloba o espaço educacional e vai para além dele. O sistema educacional brasileiro é fortemente segmentado por funis socioeconômicos e culturais, fato refletido

em heterogeneidade e seleção nas redes escolares. Sabe-se que as escolas públicas são em geral, caracterizadas por receberem alunos oriundos dos setores mais pobres da sociedade, enquanto grande parte das escolas privadas é frequentada por alunos de famílias com poder aquisitivo maior. A partir dessas caracterizações, é possível verificar a relevância em debater sobre a presença e a importância do profissional de Serviço Social na educação pública, compreender como esta inserção vem ocorrendo, de forma particular no município do Rio de Janeiro. (Sposito, 1984)

A educação é essencialmente uma prática social presente em diferentes espaços e momentos da construção da vida social. Assim como afirma Frigotto (2008; p.14) *“Primeiramente, tanto a educação quanto o profissional de Serviço Social e o objeto de sua prática são práticas sociais. Enquanto práticas sociais se dão dentro de relações sociais, dentro de determinados contextos históricos, dentro de determinadas formas de sociedade.”*

Nesse contexto, a educação escolar, como objeto de políticas públicas, cumpre destacado papel nos processos formativos por meio dos diferentes níveis, ciclos e modalidades educativas. A educação formal é um direito social, que deve ser garantido pelo Estado, que ocorre por intermédio de instituições educativas e são diversas as finalidades educacionais estabelecidas, assim como são distintos os princípios que orientam o processo ensino-aprendizagem, pois cada região, com sua trajetória histórico-cultural e com a sua realidade econômica, estabelece diretrizes, bases e financiamento para o seu sistema educacional (SILVA, 2001).

No município do Rio de Janeiro, nas últimas décadas, houve um avanço em termos de acesso e cobertura da educação básica, principalmente no caso do ensino obrigatório, a qual o município é responsável e isso veio implicando novas demandas de atendimento que se relacionam mais diretamente com as condições de permanência dos

alunos na escola e as possibilidades de uma aprendizagem mais significativa.

O Rio de Janeiro já foi a capital cultural do Brasil, hoje é referência de uma grande metrópole para o país e, mesmo assim, possui uma educação pública que deixa a desejar. Ao comparar com outros estados e municípios, o Rio de Janeiro possui uma grande defasagem na qualidade² do ensino,

“em parte, os baixos níveis do Rio de Janeiro no IDEB se devem às altas taxas de reprovação que ainda persistem no Estado. Em 2009, o Rio de Janeiro reprovava em média 14% de seus alunos entre o 1º e o 5º ano, comparado com 5% em São Paulo, 6% em Santa Catarina e 8 % em Minas Gerais. Entre o 6º e o 9º ano, a taxa de reprovação era de 25.5%, um em cada quatro alunos, comparado com 8.3% em São Paulo 18.3% em Minas Gerais e 13.2% em Santa Catarina.” (Schwartzman, 2011: pag 5).

Este trabalho foi construído com base na realidade do município do Rio de Janeiro, devido ao seu contexto histórico, social e educacional, com características que o difere dos demais, como por exemplo, as primeiras escolas construídas no país, até a década de 1870, estavam localizadas no Rio de Janeiro. (Schueller, 2002)

A escolha do município considerou também, entre outros motivos, a facilitação da investigação por ser o local onde resido, Por ser referência nacional em diversos âmbitos do turismo (pontos turísticos, Carnaval, Mata Atlântica) econômico(petróleo, gás, pré sal, etc...) e cultural(o primeiro teatro do país foi construído no Rio de Janeiro).

O Rio de Janeiro, comparado aos outros municípios, passou por um processo histórico diferente. Em 1808, devido ao Bloqueio Continental na Europa, a corte portuguesa veio para o Brasil, aportando em Salvador; posteriormente, fixa residência no Rio de Janeiro. Em 1822, com a Independência do Brasil, instala-se a sede do

² Não me refiro à qualidade de ensino baseado apenas no sucesso da escolarização dos alunos, em padrões excludentes. Os índices apresentados (ANEXO 3) representam um aspecto de várias problemáticas que permeiam a educação que são mais abrangentes, históricos e profundos.

Império, cuja capital era a cidade do Rio de Janeiro.

Por volta de 1850, apesar de dados afirmarem a existência de cem escolas públicas primárias no Rio de Janeiro, não é possível aceitar como sendo informação procedente, porque a maioria das escolas públicas, estavam instaladas em prédios alugados e era frequente sua extinção ou transferência para outro endereço na mesma freguesia.(Barbosa, 1988)

Em 1889, com a Proclamação da República, a cidade do Rio de Janeiro torna-se a capital do Brasil e a sede do Distrito Federal. Depois, com a transferência da capital para Brasília, houve intensa mobilização de grupos políticos para que a cidade do Rio de Janeiro não perdesse o seu status de centro irradiador referencial do Brasil. Toda essa dinâmica histórica fez com que o município, viesse construindo sua autonomia desde muito cedo. (MOTTA, 2000)

Em 2015, segundo o site da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, a cidade do Rio de Janeiro, possuía uma das maiores redes pública de ensino da América Latina, atendendo a 654.454 alunos em 998 escolas, 247 creches públicas, 212 Espaços de Desenvolvimento Infantil, outras 162 creches conveniadas, com mais de 40 mil professores e 11 Coordenadorias regional de educação³. É a partir deste lugar e desta realidade, que este trabalho foi construído.

A orientação para o desenvolvimento desse trabalho é sócio-histórica, abordagem na qual os fenômenos são analisados de forma contextualizada, a partir da história, inseridos em uma totalidade social. Ciente da complexidade, fragilidade e amplitude do tema, este trabalhou buscou dialogar, mesmo que inicialmente, como está acontecendo á inserção do Assistente Social nas escolas, a partir dos aspectos educacionais, histórico, legislativo e a prática social. No decorrer do trabalho algumas

³ (Fonte: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/conheca-a-secretaria> , acessado em 03/03/2015).

questões foram possíveis de serem analisadas, problematizadas, outras foram lançadas, abrindo possibilidades para novos questionamentos.

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE INFÂNCIA E EDUCAÇÃO ESCOLAR

A compreensão de infância como uma fase de desenvolvimento humano, onde a criança e o adolescente são vistos como sujeitos, como aqueles que têm o poder de se manifestar, expressando suas emoções, desejos e vontades, é o resultado das transformações ocorridas na organização da sociedade bem como da construção histórica, cultural e social a respeito da criança e do adolescente e do sentimento de infância.

Este capítulo pretende dar visibilidade e propor reflexões em torno da escola pública (políticas educacionais) e a composição da infância no Brasil, com enfoque no processo histórico de construção e mudanças na área educacional e o caráter desafiador que se coloca a mesma na perspectiva de seus avanços e retrocessos. São explorados aspectos históricos, políticos, conceituais e sociais.

No primeiro subcapítulo mostra-se como foi construído historicamente a compreensão da criança e do adolescente como sujeitos de direitos, entre eles a dignidade e o respeito às suas peculiaridades, como esse pensamento expressa uma mudança no que se refere à relação da sociedade com esses sujeitos. O segundo subcapítulo traz uma reflexão sobre a construção da escola, suas visões e práticas pedagógicas, que são produtos da realidade e devem ser compreendidos a partir da singularidade da formação social brasileira.

2.1 A infância e a socialização primária

O reconhecimento da concepção de criança e infância é sujeito a apropriações e desdobramentos distintos, já que representa visões de segmentos distintos, sendo também fruto de várias transformações ocorridas na sociedade. Atualmente, se reconhece a importância desta fase de desenvolvimento humano, onde a criança é vista

como sujeito, como aquele que tem o poder de se expressar, manifestando seus gostos, desejos e emoções. Esta construção é o resultado das modificações da organização da sociedade, bem como da construção social e histórica a respeito da criança e do sentimento de infância, onde a concepção da criança e do adolescente como sujeitos de direitos, com a mesma dignidade e os mesmos direitos das gerações adultas, é bastante recente. Demarcando uma mudança profunda no que se refere às relações e compromissos intergeracionais. (Kramer, 2000)

Na Idade Média, a duração da infância era reduzida ao período mais frágil da criança, ou seja, os primeiros anos de vida, à medida que as crianças adquiriam possibilidade de discernimento, eram integradas à vida adulta e com isso em relação ao trabalho, às diversões, ao vestuário, jogos e a vida sexual. (Àries, 1978)

Não se acreditava que a criança precisasse de cuidados e atenção diferenciados. Quando bebê, não recebia tratamento especial, eram paparicadas, vistas como “engraçadinhas” e depois era confundida com os adultos, vista como um “adulto em miniatura”. De criança era logo transformada em homem, sem passar pelas etapas da juventude, porque era extremamente importante que a criança crescesse rapidamente para poder participar do trabalho e das demais atividades do mundo do adulto. Deste modo, não havia socialmente um sentimento de infância, nem uma preocupação voltada para educação da mesma (Àries, 1978).

No período da modernidade, ao final do século XVIII e início do século XIX, foram construídas algumas concepções sobre a infância, em decorrência do pensamento iluminista, que trouxe a ampliação da preocupação com as crianças, pois, apesar de um ideal paradoxal, a filosofia das luzes propôs um novo olhar sobre a infância. Outras concepções observadas neste período foram: a criança vista como uma tábula rasa, decorrente da ideia que na infância a criança se apresenta livre de valores, experiências,

visões e tendências, que serão preenchidas com o estímulo da socialização. A concepção romântica se caracterizou por uma modificação sutil do pensamento de Rousseau, pois os românticos afirmavam as crianças como criaturas de profunda sabedoria, sensibilidade estética e uma consciência das verdades. (Kramer, 1999)

Os primeiros processos de escolarização no Brasil foram realizados por jesuítas do séc. XVI ao séc. XVII, com a Companhia de Jesus. Para Kramer (1999), a escolarização no Brasil vem sendo transformada ao longo dos últimos séculos, desde a chegada dos portugueses no século XVI, juntamente com a chegada dos jesuítas, que foram a principal forma de escolarização estabelecida no território nacional. A Companhia de Jesus tinha como tarefa principal a conversão dos adultos à religião católica e a alfabetização e catequização das crianças brancas e caciques indígenas. A disciplina, a autoflagelação e o medo eram as características principais da ação pedagógica dos jesuítas, que estava baseada na Psicologia de fundamento moral e religioso. A população negra e todos os outros indígenas eram catequizados através de sermões no qual praticavam a moral cristã. Este sistema garantia o domínio econômico, cultural e social da elite colonizadora e da Coroa portuguesa.

O Brasil herdou muito mais do que a língua, mas vários aspectos culturais, como a culinária, a religião, indumentária, festas, mitos e dança de Portugal. O Brasil importou da colônia portuguesa também a sua forma de tratar a criança pobre, o seu sistema de assistência e proteção à criança enjeitada. Afinal, o que se produzia em Portugal era fortemente reproduzido aqui. (Gondra, 2005)

Segundo o autor acima, nos séculos XVIII e XIX, foram marcados pelo sistema de escravidão. Nesse período a economia dependia de exportações de riquezas naturais, como madeira, ouro ou produtos agrícolas. A mão-de-obra vinha da África, onde escravos eram considerados mercadoria e crianças escravas era um produto muito caro,

por conta da vitalidade, da imaturidade da criança em não conhecer o território e em estar distante de seus laços familiares.

Desta forma, o padrão de como a criança era vista socialmente era muito diferente do que vemos hoje em dia. O tratamento da infância das classes altas, filhos de fazendeiros, era muito diferente das crianças filhas de escravas ou de famílias pobres. A maternidade, para mulheres negras e brancas pobres, era diferente dos demais segmentos, já que seus filhos não alcançavam a proteção social devida ou mesmo não eram mantidos juntos às genitoras, em função do interesse pela condição produtiva das mesmas, sendo abandonados à própria sorte. Logo tornou-se alto o índice de crianças abandonadas e coube ao governo criar medidas de assistências a essas crianças, e a primeira medida de amparo à criança pobre foi a destinação de verbas às amas de leite, que seriam responsáveis por essas crianças abandonadas, mas muitas crianças acabavam morrendo (Rizzini, 2009). Com isso, foi necessária a criação de um lugar específico para “depositar” essas crianças, daí o surgimento das Casas ou Fundações que foram denominadas de “Expostos” ou “Roda⁴”. Este sistema de “Roda” garantia o anonimato de quem abandonava a criança, que na maioria dos casos os principais motivos eram: a condição de pobreza das famílias ou esconder um filho bastardo. E também era, naquele período, a única solução oferecida pelo Estado para “garantir” a sobrevivência das crianças nascidas em famílias pobres que não tinham como mantê-las. Desta forma, retira-se a capacidade da família pobre em cuidar e proteger as crianças, e essas eram mantidas sob a tutela do Estado. Como indica Rizzini: “*A intervenção sobre as famílias pobres, promovida pelo Estado, desautorizava os pais em seu papel parental. Acusando-os de incapazes, os sistemas assistenciais justificavam a institucionalização de crianças*”. (Rizzini; Rizzini, 2004: 70)

⁴ A “roda” era um objeto de madeira que ficava no muro ou janela da instituição, após ser colocada a criança, se fazia girar a roda passando-a para dentro da instituição

No decorrer dos anos, essas instituições foram desaparecendo, sendo o último registro foi por volta do ano de 1950, na cidade de Salvador e São Paulo. E vale ressaltar que o Brasil foi o último país a extinguir este sistema que apresentava um grande número de mortalidade infantil, já que grande parte das crianças não alcançava a fase adulta (Rizzini, 2004)

Durante o século XIX, alguns estudiosos dedicaram-se ao estudo da infância, buscando compreender como as concepções foram sendo construídas e como se poderia definir esta categoria geracional. Percebe-se que, apesar de se ter notado que as crianças possuem suas particularidades, a mão-de-obra infantil das classes populares era utilizada em larga escala. Aos filhos dos pobres era destinado o trabalho em fazendas, oficinas, pequenos comércios, fábricas e etc. E aqueles que eram abandonados nas “rodas” ou praticavam atos de “criminalidade”, seus destinos eram definidos pelos Juízes de Órfãos, instituição criada em 1775 e posteriormente com a criação em 1850 da Casa de Correção, os “desajustados sociais” eram levados para esta instituição, a qual não oferecia nenhum tipo de ensino escolar, apenas ensino religioso, moral e aprendizagem de ofícios para o trabalho. Segundo Júnior (1992: 24)

“A sociedade brasileira a partir de sua história (de colonização, patriarcalismo e escravidão) e do modelo de desenvolvimento capitalista adotado efetuou um processo de domínio e diferenciação pejorativa de determinadas parcelas da população. A desigualdade apresenta-se portanto em variadas formas: social, política, sexual, geográfica, econômica, entre outras.”

Portanto, até o final do século XIX não havia no Brasil nenhuma legislação específica que garantisse o atendimento social à infância e adolescência, ficando, dessa forma, o atendimento das necessidades não supridas pela família relegadas ao plano da caridade e da boa vontade.

Mais uma vez as mudanças sociais influenciaram na compreensão da infância,

no século XX, com a crescente urbanização e industrialização se inicia um movimento de reconhecimento das crianças enquanto potencialidades para o futuro, pensamento que permanece até os dias atuais. Contudo, a construção da infância não se desenvolveu de forma linear. Como afirma Rizzini (2011, p. 88) *“Via-se na criança, ainda facilmente adaptável, a solução para o país. Poderiam ser úteis mesmo aquelas originárias dos estratos mais miseráveis, vistas como candidatas a vadiagem e ao crime, desde que, adequadamente educadas, fora de seu ambiente vicioso.”*

Desde o período da Primeira República no Brasil, em meio às diversas mazelas sociais, a criança sempre foi percebida através de um olhar paradoxal: de um lado, ela representava o futuro do país, de outro, um perigo à ordem social. Com isso, as políticas voltadas para o atendimento à infância eram controversas. No início do século XX, segundo Rizzini (2009), os governos criaram, os institutos de correção para atender os “menores” abandonados e delinquentes. Em São Paulo foi criado o Instituto Disciplinar, em 1902, na cidade do Rio de Janeiro a Escola XV de Novembro, em 1903, e, em 1909, no estado de Minas Gerais o Instituto João Pinheiro. Esses locais recebiam os “menores” que eram considerados “desajustados” pela sociedade, por terem cometido atos de “libertinagem”, “vadiagem”, “prostituição” e etc.

A preocupação sobre a proteção à infância começou a partir dos higienistas, uma vez que viam nas atitudes das famílias pobres um descaso que seria responsável pelos índices de mortalidade infantil em nosso país, ou seja a ideia de proteger a criança se restringia a iniciativas isoladas e que tinham, portanto, um caráter localizado. As autoridades públicas, por volta de 1920, é que passam a perceber a necessidade de oferecer atendimento às crianças pobres e abandonadas por sua família, entendendo isso como solução necessária para resolver os problemas sociais vigentes. Contudo, a forma homogeneizada como a criança foi inserida nas instituições acabou colocando-a como

um sujeito a-histórico. Além disso, as crianças pobres continuaram sendo assistidas por instituições de caráter médico e/ou de correção, ao invés de instituições educacionais. (Kramer, 1987)

Sem acesso à educação e a proteção social, as crianças e adolescentes pobres não tinham muitas escolhas: ou se submetiam ao trabalho exaustivo nas indústrias onde estavam sujeitos a acidentes ou mesmo aos maus tratos impostos como forma de garantir obediência e trabalho, ou buscavam outras formas de sobreviver através de atividades consideradas ilegais, contrárias a moral e bons costumes. Neste período às desigualdades sociais e suas expressões não eram tratadas como casos de política, mas como casos de polícia, criminalizando a pobreza e contribuindo para seu agravamento sem propor ações efetivas de enfrentamento à questão social.(Júnior, 1992)

Em 12 de outubro de 1927, é constituído o Código de Menores (também conhecido como o Código Mello Mattos, nome do primeiro Juiz de Menores da América Latina), que foi a primeira lei exclusiva para a população abaixo de 18 anos, que estivesse em situação irregular, ou seja situação fora dos padrões considerados ideais. As dificuldades relacionais, a pobreza, ausência de um dos genitores, adoecimento podiam ser considerados argumentos para a intervenção do Estado. O Código de Menores estabelecia diretrizes para a disciplinarização dos filhos menores de famílias pobres. Neste sentido, apesar de promover atenção e assistência aos menores, através de estruturas, atribuindo deveres paternos e estatais, esta lei tinha um caráter discriminatório, pois associava a delinquência e a vadiagem á pobreza, afirmando as desigualdades sociais e econômicas.(Júnior, 1992)

A partir de 1930, com a entrada do Governo Vargas, e posteriormente o Estado Novo, foi criado o Departamento Nacional da Criança, que resultou na criação, em 1941, do Serviço de Assistência a Menores (SAM), instituição que atendia as crianças

sem amparo familiar e social. O SAM estava subordinado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores, além de ser articulado com o Juízo de Menores. Em 1964, o Serviço de Assistência a Menores foi extinto, sendo criada a Fundação Nacional do Bem Estar do Menor (FUNABEM), como forma de solucionar o problema da criança brasileira. Neste contexto político ditatorial, a questão da infância pobre foi tratada como questão de segurança nacional, período em que foram criadas a FUNABEM e suas correspondentes no âmbito estadual (FEBEM)⁵. Estas instituições abrigavam menores em diversas condições, tais como: abandono, vítimas de violência, autores de crimes, etc. No início a FUNABEM era vinculada à Presidência da República, foi anexada posteriormente ao Ministério da Previdência e Assistência Social (Júnior, 1992).

A partir da criação destas instituições, no ano de 1979, o Código de Menores (Lei 6.697/79) foi reformulado. Contudo o caráter assistencialista, repressor e arbitrário permaneceu, dando continuidade à culpabilização das famílias pobres em não conseguir disciplinar e prover uma vida ordenada aos menores.

Durante o governo Vargas até por volta de 1980, os discursos oficiais proclamados era voltado para a permanente relação assistência médico-higiênica-pedagógica à criança com o desenvolvimento da nação. Porém, a responsabilidade sobre o atendimento à criança pobre encontrava-se em constante oscilação. Ora era entendida como de responsabilidade das instituições públicas, ora das particulares, algumas vezes

⁵ “As criações da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, em dezembro de 1964 e das Febem estaduais, assim como toda a questão do menor, podem ser entendidas no âmbito da doutrina de Segurança Nacional, cuja matriz brasileira foi a Escola Superior de Guerra e teve como matriz americana o National College War e a sua National Security Act, de 1947. A ditadura militar, iniciada em abril de 1964, concebeu amplas reformas que incluiu, dentre outros, a outorga de uma nova Constituição e, no campo educacional, a reforma do sistema educacional brasileiro a partir dos acordos MEC/USAID e a reforma do ensino universitário em 1968, objetivando constituir barreiras ideológicas, culturais e institucionais à expansão da ideologia marxista. Tal situação caracterizaria o trabalho executado pela Funabem/Febem como sendo escorado nos preceitos do militarismo, com ênfase na segurança, na disciplina e na obediência.” (SEGUNDO, Rinaldo. Notas sobre o direito da criança. Jus Navegandi, Teresina, ano 8, n.61, jan. 2003. Disponível em <http://jus.uol.com.br/revista/texto/3626/notas-sobre-odireito-da-crianca> Acesso em: 11 de agosto de 2015).

de ambas, e, até mesmo recaiam para a sociedade como um todo.

A década de 1980 significou uma reformulação na perspectiva de enfrentamento político e de intervenção na área da infância porque, com o fim do período da ditadura, através de lutas de classes, de movimentos sociais, foi possível buscar um outro olhar sobre a infância. Iniciou-se no Brasil debates políticos e acadêmicos de forma ampla sobre políticas públicas voltadas para o segmento infanto-juvenil a partir das suas características e peculiaridades, de forma a promover o seu desenvolvimento e não só através de leis punitivas e coercitivas como antes. Influenciados pela Declaração de Genebra de 1924, a Declaração Universal dos Direitos Humanos das Nações Unidas (1948), a Convenção Americana sobre os Direitos Humanos (Pacto de São José, 1969), dentre outras influências, foi criado um artigo específico dentro da Constituição Brasileira que expressava sobre a proteção especial à criança.

Neste contexto criou-se a Constituição Federal de 1988, que representou um avanço a favor da infância, como visto no artigo 277 que expressa o conjunto de responsabilidades das gerações adultas para com a infância e adolescência:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (...).

Os direitos, por mais fundamentais que sejam considerados, não são constituídos de modo natural, são históricos, são criados através de lutas, movimentos, disputas de poder e contextos socio-econômicos (Bobbio, 2004) e esse novo direito da Criança e do Adolescente, com fundamento na Doutrina da Proteção Integral, quebrou o velho paradigma da situação irregular do menor, trazendo uma perspectiva de que a criança e o adolescente não são “miniadultos” e não podem ser responsabilizados como adultos

nem tão pouco tratados como tal, porém é preciso respeitar as suas especificidades e promover sua proteção para tenham acesso à cidadania.

2.2 Breve histórico sobre educação escolar no Brasil

A educação escolar possui diversas dimensões e objetivos que compreendem distintas racionalidades, entre elas: a gestão financeira, administrativa, pedagógica, os aspectos subjetivos incluindo a visão dos profissionais escolares, dos alunos, da família e da comunidade sobre o papel e as finalidades da escola e do trabalho nela desenvolvido (Schwartzman,2011). Nessa direção, observasse as múltiplas dimensões que envolvem o conceito da escola, o que nos remete à busca de compreensão dos elementos históricos, objetivos e subjetivos que se colocam no interior da vida escolar e na percepção dos diferentes sujeitos sociais sobre a organização da escola. Estes elementos dizem respeito aos aspectos envolvidos na compreensão e construção de uma escola emancipadora.

A autonomia política (o começo da desagregação do Brasil como colônia de Portugal) conseguida pelo Brasil em 1822, só foi concretizada na Constituição de 1824, momento importante para a educação brasileira, pois no artigo 250, encontrava-se presente pela primeira vez a ideia de um sistema nacional de educação, tendo na composição textual deste artigo a presença de escolas primárias (gratuitas), ginásios e universidades distribuídos por todo o território nacional. Neste momento também foram criadas as primeiras escolas específicas para as mulheres (esposas e filhas de homens livres), onde eram treinadas a ler, escrever, a resolver as operações aritméticas, além de costurar, bordar e hábitos de higiene. Apesar dos avanços educacionais, a sociedade brasileira manteve a sua base escravocrata fora do sistema de ensino, mantendo o caráter aristocrático brasileiro.(Gondra, 2005)

No século XIX, período de mudanças significativas em diversos âmbitos da vida social, tem início em partes da Europa e da América do Norte algumas políticas educacionais permeadas pela crença comum no poder da razão e da ciência, na igualdade de oportunidades e na consolidação dos estados nacionais; este último com força mais intensa no momento da luta pela implantação de redes públicas de ensino. A escola, instituição histórica e social, se desenvolve no momento em que a igreja com suas técnicas de moralização e formação se vê estremecida e ameaçada. De acordo com Gondra (2005), ela passa a conquistar seu espaço de forma gradativa, além de ser um ideal inicialmente apenas da burguesia. As transformações que vinham ocorrendo na sociedade ocidental demandavam mecanismos sociais que viabilizassem a transformação de todos em cidadãos. Isto significava que a escola teria a função de tirar a população das “trevas”, redimir a humanidade, para unificação dos estados e construção de suas identidades nacionais. No decorrer destas mudanças, a partir de 1848 a escola passa a ter diferentes funções dependendo dos segmentos sociais a que servia. Diferentemente do sistema feudal, no qual as 32 classes sociais eram estáticas, isto é, não havia mobilidade social, o proletariado vê na escola a chance de deixar a sua condição de trabalhador e vencer na vida. Já para a classe média e elite emergente, ela é sinônimo de ascensão e prestígio social. Para Valera e Úria (1991) o estabelecimento da escola se dará, entre outras condições sociais, a partir da definição de um estatuto da infância, o qual irá se diferenciar de acordo com a ordem social. Para a infância pertencente às famílias ricas, os saberes e a autoridade pedagógica, assim como os regulamentos terão o objetivo de formar o futuro governante, aqueles que estarão à frente da sociedade assumindo a posição de governo. Para a infância das classes pobres, a pedagogia e os regulamentos se encarregarão de constituir conceitos importantes para a reorganização que se pretendia na sociedade, sendo eles: construção da família, o bom

filho, o bom cristão, a mãe dedicada e santa, o pai bom e trabalhador, entre outros, que terão por objetivo construir sujeitos obedientes, prontos para serem governados.

No Brasil, desde o período colonial, percebe-se que a educação, veio sendo implementada de acordo com o interesse da classe dominante, que se baseava em leis que, neste período, eram impostas por Portugal e implementadas pelos jesuítas e pela classe dominante. Portanto, era um momento em que a conjuntura social histórica do Brasil estava marcada pela escravidão, onde a economia extrativista tinha valor só do que se extraía da terra, que era baseada num sistema de escravidão do poder político. Com o decorrer do tempo, a educação dos jesuítas, já não era bem-vista pela coroa portuguesa, eles tinham interesse na modernização da política, cultura e economia.(Gondra, 2005)

As várias pressões para a abolição da escravatura, que marcaram o final do modo escravista legal brasileiro, contribuíram para que se desenvolvesse uma consciência pedagógica correspondente ao avanço das relações capitalistas de produção em nosso país. Com as muitas pressões dos ingleses para o fim do tráfico negreiro, a elite intelectual brasileira, passou a defender não só a necessidade de libertar os escravos, como também, de educá-los para serem livres, ou seja, para aceitarem as relações capitalistas de produção (Gondra, 2005). Assim, fizeram a abolição e expulsaram os jesuítas e suas formas educativas. A partir deste processo, intensificou a diferenciação da educação oferecida à população, de acordo com sua classe social. Somente as crianças de famílias abastadas tinham acesso à educação, a criança pobre não tinha esse acesso, como visto anteriormente, a criança pobre era denominada “menor” e as políticas existentes para este segmento eram de correção e disciplinarização. Apesar do pequeno número de escolas existentes neste período, por volta de 1889, “menos de 3%

da população frequentava a escola, em todos os seus níveis e 90% da população era analfabeta.”. (PATTO, 1990, p.55)

Com isso, percebe-se que o sistema de ensino brasileiro foi institucionalizado nos moldes da estrutura européia, ou seja, uma educação eurocêntrica, visto que por muito tempo o Brasil esteve envolvido num colonialismo cultural, sofrendo influência das ideias disseminadas pelos imigrantes europeus, as quais, ainda podem ser percebidas no sistema escolar atual, o qual considera legítimo apenas o conhecimento pertencente à classe hegemônica por ser detentora de um capital cultural privilegiado e inferioriza o das classes populares, alegando falta de legitimidade ou atraso cultural, assim entendido, pela ausência de valores, normas, padrões, hábitos e práticas presentes nas classes dominantes.

Segundo Gondra (2005), no século XVIII, no período das Reformas Pombalinas, ocorreram algumas mudanças no quadro educacional. Com a entrada do processo de mineração no Brasil, emergiu uma camada média na sociedade, levando a criação de um mercado interno. Este processo fez com que houvesse uma ampliação do aparelho administrativo, exigindo uma instrução primária dos trabalhadores oferecida em escola e não mais no seio familiar das classes mais favorecidas, como ocorria até então. No país a doutrina liberal chegou ainda no período imperial, através dos discursos traduzidos que inspiravam os intelectuais da época e que formaram o ideário liberal nacional, pois através da educação profissionalizante para a classe trabalhadora seria possível à prosperidade industrial, melhoria das condições da classe operária e aumento da riqueza pública. O liberalismo foi um dos esteios para a introdução do capitalismo no Brasil e para a formação de uma ideologia educacional no país. O modelo de educação liberal burguês não considera as diferentes classes sociais dos estudantes, nem tão pouco as desigualdades sociais. Ao contrário, este modelo compreendia-os como iguais,

justificando que a ascensão se daria de forma individual e por mérito.

Este modelo escolar defendia o interesse da burguesia mediante a preparação da mentalidade e da conduta da população desde a infância. Neste sentido, em conformidade com Basílio (2003), pode-se considerar que a Escola Pública Tradicional Liberal financiada para e pelo Estado floresce neste período, com a restrição de ser destinada aos homens livres e seus filhos, sendo oferecido apenas o ensino primário. Neste período da República, a escola primária converteu-se no principal ponto de preocupações de educadores e homens públicos, por que ela teria uma função estratégica, revestida de um espírito democrático, pois possibilitava à massa a instrução necessária para a reprodução das relações capitalistas de produção. Ao lado da escola primária, com igual importância, encontrava-se a escola técnica-profissional. Durante a Primeira República, a organização do ensino técnico-profissional ficou sob a responsabilidade do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, conforme estabelecia o Decreto 1.606, de 29 de dezembro de 1906. Mas foi só em 1909 que foram criadas as Escolas de Aprendizes Artífices, por meio do Decreto 7.566, de 23 de setembro do mesmo ano, que oficializou o ensino técnico-profissional no país. Este ensino profissional era destinado aos pobres. Porém, este tipo de ensino não se configurava como um programa educacional propriamente dito, apresentava-se mais como um plano assistencial aos necessitados, no qual predominava a ideia de regeneração pelo trabalho, perspectiva parecida com as ações assistencialistas oferecidas ao “menor”, afirmando a desigualdade social.

Com o crescimento do capitalismo, os países que estavam se tornando industriais demandavam por escolas. Essa expansão deu origem a novos desafios. Para os donos das indústrias, a escola era vista como um lugar para o proletariado se especializar, se tornando uma mão de obra especializada e barata. Assim, a intervenção

do Estado no sistema de ensino ocorrerá definitivamente com a revolução industrial, pois percebesse que através do ensino é possível difundir a ideologia da classe dominante, qualificar a mão de obra da classe subalterna, além de se ter um meio de controle da social.

Nas décadas entre 1920 e 1960, segundo Almeida (2000), o Brasil passou por mudanças estruturais que incidiram diretamente sobre a construção de um sistema nacional de educação pública. No plano estrutural, passava por uma transição caracterizada por um país até então rural agroexportador para o modo capitalista de produção (industrial-urbano), o que ocasionou transformações superestruturais na sociedade e notadamente no aparelho escolar. Neste período histórico, por volta de 1930, institui-se também o Serviço Social, e assim como a escola pública, é criado em articulação ao contexto histórico brasileiro, que em consonância aos ideais liberais, onde os profissionais tem suas intervenções profissionais dirigidas para a classe subalterna, com o objetivo de mediar os conflitos sociais e legitimar os interesses da classe dominante.

Anterior a este período, a escola pública era constituída por poucas unidades, funcionando somente com o ensino primário, voltada para as crianças da classe dominante e família de comerciantes. Com este novo modelo de economia, a escola passou a ter um novo papel na sociedade. As máquinas criadas pela indústria eram complicadas demais para serem operadas pelo mísero saber dos trabalhadores da época. Para manejar certas ferramentas, era necessário aprender a ler e escrever. Se, de um lado, havia a necessidade de instruir a população pobre, para que esta atingisse o nível exigido pelas técnicas da nova produção, de outro, havia o medo de que essa mesma instrução pudesse torná-las menos passivas. Para resolver esse conflito de forma a conservar seus interesses, a burguesia estabeleceu o ensino primário com espírito de classe, as disciplinas ensinadas eram o suficiente para alfabetizar ao ponto de

conseguirem aprender a manusear as máquinas, não havia disciplinas filosóficas para se estabelecer uma reflexão mais crítica, a fim de não comprometer a exploração do operário, base de sua existência. É visto que a educação redefine a sociabilidade humana, adequando-a ao modo de produção vigente e adaptando-se à organização do trabalho e da vida, sendo a escola um locus privilegiado de disseminação de comportamento e formação técnica, assim como afirma Tonet (2005): *“Em uma sociedade de classes, o interesse das classes dominantes será sempre o pólo determinante da estruturação da educação.”*

Com o advento da sociedade capitalista e com o aperfeiçoamento da maquinaria, mudou-se não só a forma de organização da sociedade, mas também as relações sociais de produção, a concepção de homem, de trabalho e de educação. Como pode-se perceber, um enorme abismo passou a separar o trabalhador e a burguesia demarcando um cenário de profundas desigualdades.

Em meio a esse ambiente de mudanças, em 1924 é criada a Associação Brasileira de Educação (ABE). Após diversos movimentos e debates políticos, no ano de 1930 é fundado o Ministério da Educação e Saúde Pública e, como ápice desse processo educacional, em 1932 é lançado o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. A Escola Nova vem como um movimento educacional que procura modernizar o ensino trazendo para a escola as novas descobertas, nos ramos das várias ciências, buscando mudanças na metodologia do ensino e da aprendizagem, tendo como precursores no Brasil, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, entre outros; que influenciados por segmentos internacionais, especialmente as renovações no plano educacional que estavam ocorrendo nos Estados Unidos da América no pós-guerra e buscava romper com a Escola Tradicional de cunho religioso, trazendo ideais democráticos, de laicidade e de modernização para o ensino.

Contudo, mesmo com crescimento do debate e os progressos a partir do Manifesto, no plano político-educacional, esta concepção ainda estaria voltada aos ideários de liberdade, individualidade e de igualdade de oportunidades para todos em matéria de educação. (Sposito, 1984)

A ABE foi criada com a função de promover debates em torno da questão educacional. Vale considerar a influência da Escola Nova e seus defensores, como já visto anteriormente, pois foi esse movimento que se empenhou em dar novos rumos à educação, questionando o tradicionalismo pedagógico. Os embates da Igreja Católica no seu confronto com o estabelecimento de novos modelos para a educação, tornam evidente a diversidade de interesses que abrangia a educação escolarizada neste período. (SAVIANI, 1985)

A Escola Nova entra no debate educacional brasileiro a partir do discurso pedagógico liberal revestido de um corpo democrático, que traz mudanças educacionais inerentes ao processo de desenvolvimento capitalista no Brasil, como novos valores que embatiam com os valores tradicionais educacionais. A pedagogia tradicional predominou até o fim do século XIX, onde o foco da educação é o professor, o mestre dos saberes, valorizando a hierarquia e a centralidade do saber. A escola nova modifica esse foco da educação, transferindo para o aluno a centralidade do processo de aprendizado, introduzindo aspectos psicológicos no processo do ensino-aprendizagem.

[...] a “Escola Nova” organizou-se basicamente na forma de escolas experimentais ou como núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite. No entanto, o ideário escolanovista, tendo sido amplamente difundido, penetrou nas cabeças dos educadores acabando por gerar conseqüências também nas amplas redes escolares oficiais organizadas na forma tradicional. Cumpre assinalar que tais conseqüências foram mais negativas que positivas uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a

despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares as quais muito freqüentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento. Em contrapartida, a “Escola Nova” aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites. (SAVIANI, 1985, p. 14)

Foi nesse contexto que logo após a ascensão de Getúlio Vargas ao poder, em 1930, criou-se o Ministério da Educação e Saúde Pública e a Constituição de 1934 estabelecendo a necessidade de um Plano Nacional de Educação, como também a gratuidade e obrigatoriedade do ensino elementar, e as Reformas Educacionais nos anos de 1930 e 40 demonstram que, nessas décadas, houve mudanças formais e substanciais na educação escolar do país e é neste período de desenvolvimento do projeto industrial brasileiro, onde também são criadas medidas de controle jurídico da infância dos mais pobres.

No decorrer destas transformações, de acordo com Saviani (2004), um dos aspectos importantes na construção da escola pública no Brasil é a vinculação das políticas públicas educacionais com organismos multilaterais, como a ONU, UNESCO, Banco Mundial, e outros. Essa estratégia consolida a centralidade na educação, visando conciliar os planos do poder público, com as ações do mercado. Seguindo esta orientação, durante o século XX, um dos direitos humanos mais valorizados em todo mundo foi o direito à educação, onde é possível constatá-lo expresso na Declaração Universal dos Direitos Humanos, estabelecida pela ONU (Organização das Nações Unidas) em 1948:

“Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância

e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. Aos pais pertence á prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos”.

A primeira LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) de 1961 levou 13 anos para sair da condição de projeto e, com isso, foi a primeira lei de sistematização da educação nacional englobando todos os níveis e modalidades de ensino regular, sendo a resultante de tudo quanto vinha sendo discutido no meio intelectual brasileiro a respeito de educação desde a década de 1920.

É notório que a escola no Brasil sofreu diversas transformações ao longo dos anos, no princípio era privilégio de uma pequena minoria e tinha um caráter elitista. As escolas públicas existentes eram poucas e seletas. Com as mudanças decorrentes do período Republicano, a obrigação com a educação “pública e gratuita” passa a ser de responsabilidade do Estado. Muitos fatores influenciaram para as mudanças no campo educacional: as mudanças de governo, as imigrações, o acelerado processo de urbanização, o crescimento populacional, a revolução industrial e, conseqüentemente, a necessidade de mão-de-obra para atender a essa demanda. E mais uma vez assume uma função social importante à medida que funciona como aparelho ideológico e precisa atender às demandas da sociedade.

No Brasil, escolas despreparadas, assim como profissionais despreparados e desmotivados são alvos de críticas da sociedade. Mas há que se ressaltar que as questões pertinentes à educação pública são problemas sistêmicos causado pelo Capital, está intrínseco ao movimento cíclico do Capitalismo, ao processo de exploração extrema das massas, assim como afirma Almeida (2012, p.94) *“Esse caráter descartável dado à vida humana só pode ter um sentido objetivo, real, em uma sociedade que estende para o âmbito das demais instâncias da vida social a lógica que rege a produção da*

mercadoria”. Isto quer dizer, que a educação é entendida como elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas contribuindo contraditoriamente, desse modo, para a transformação e manutenção destas relações.

A partir de todas essas transformações, a escolarização pública que antes era privilégio de uma classe, passou a constituir um caráter massivo voltado para as classes populares, em que o Estado, provedor deste ensino, não prioriza a qualidade e a valorização do mesmo, resultando na não concretização da mobilidade social através do ensino básico público. Em decorrência da má qualidade do ensino e o diploma desqualificado a que terão direito, só lhes restarão como aspiração às profissões menos rentáveis, sendo assim, as aspirações que, em outro tempo e para outro público haviam sido perfeitamente realistas por corresponderem a oportunidades objetivas, hoje já não correspondem mais. Os indivíduos oriundos das classes populares que se encontram excluídos do ensino formal, ao terem acesso às escolas públicas, continuaram sendo “vítimas de uma nova modalidade de exclusão escolar que os mantém excluídos no interior da escola” (PATTO, 2000, p.190). Essa população, durante todo o percurso escolar, são vítimas de tensões que diferem totalmente das sofridas pelos jovens das classes dominantes, e ao final de tanto sacrifício, os que conseguem chegar ao final, ainda percebem que a escolaridade que conquistaram não lhes servirá para obter a ascensão social almejada. Assim, internalizando sentimentos de impotência e de fracasso individual, situação que na verdade, na maioria das vezes, são ocasionadas pelo próprio sistema educacional que responde a uma lógica capitalista desigual.

No Brasil, o direito a educação, como previsto na Constituição Federal de 1988, estabelece a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família” (ANEXO 1). No final do século XX, na legislação brasileira educacional, construiu-se um conjunto de iniciativas nas políticas públicas que garantem o acesso à educação e à

permanência na escola, dentre elas. A Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/90) (ANEXO 2), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96). Em termos legais, a educação básica é garantida a toda população e a partir destas legislações, a educação foi submetida a uma divisão para ser gerida e organizada separadamente por cada nível de governo. O Ministério de Educação e Cultura (MEC) que define os princípios orientadores da organização dos programas educacionais brasileiros. Sobre o Ensino Público, ficam responsáveis o Governo Federal, os Estados, o Distrito Federal e os municípios por organizar seus respectivos sistemas de ensino. Cada um desses níveis é responsável por sua própria manutenção, os mecanismos e fontes de recursos financeiros. A Educação Básica no Brasil compreende o Ensino Fundamental e Médio e são de responsabilidade do município e do estado.

O Ensino Fundamental é de responsabilidade do município sendo dividido em duas fases: o Ensino Fundamental I (1º a 5º anos) e Ensino Fundamental II (6º a 9º anos). Durante o Ensino Fundamental I cada turma de alunos geralmente é acompanhado por um único professor. Já no Ensino Fundamental II, há tantos professores como disciplinas. O Ensino Fundamental tem duração mínima de nove (9) anos. O Ensino Médio é de responsabilidade do governo estadual, tem a duração mínima de três (3) anos. Para cursar o Ensino Médio é necessário que o estudante tenha concluído o Ensino Fundamental. O Ensino Superior é de responsabilidade do governo Federal e/ou Estadual, para seu ingresso é necessário a aprovação de uma avaliação (Vestibular / ENEM) e também que o estudante tenha concluído o Ensino Médio. (Fonte: MEC, http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=293&Itemid=358; acessado em 16/09/2014)

Vale ressaltar que no ano de 2009, ocorreu a aprovação da Emenda Constitucional (EC) 59, a qual ampliou a matrícula obrigatória, que até então era restrita à população de 6 a 14 anos, e incluiu na obrigatoriedade crianças de 4 e 5 anos e jovens de 15 a 17 anos, assegurando também a oferta de vaga para aqueles que não frequentaram a escola na idade correta. A aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) em junho de 2014 reforçou o conteúdo da EC 59. As metas 1, 2 e 3 do PNE preveem, respectivamente, a universalização da Educação Infantil para crianças entre 4 e 5 anos, do Ensino Fundamental de 9 anos para a população de 6 a 14 anos, e do Ensino Médio para os jovens entre 15 e 17 anos. Esta emenda também estipulou um prazo, que vence em 2016, para que as redes (pública e particular) se organizem para cumprir a lei. Entretanto, aqui, como em outras partes do mundo, o direito à educação está longe de ser cumprido em sua integralidade. A desigualdade social e econômica existente no Brasil é causa e consequência da desigualdade educacional.

3 REFERENCIAS NORMATIVAS SOBRE O SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO

O trabalho do assistente social na construção de um projeto ético-político orientado por um projeto societário crítico à ordem vigente é um grande desafio, pois tem que atuar com os limites e ampliar as possibilidades, frente à reprodução ampliada das contradições sociais, pois não há rupturas no cotidiano sem resistência, sem o compromisso de construir e reinventar mediações capazes de articular a vida social das classes subalternas de forma a integrar as partes com o todo.

A partir do exposto, este capítulo apresenta-se em cinco (5) subdivisões. Na primeira, é apresentada brevemente o histórico do assistente social na educação e algumas legislações vigentes que acabam por respaldar a atuação deste profissional no âmbito educacional. Em seguida é exposta a reflexão sobre alguns argumentos em oposição a essa atuação. Na terceira subdivisão deste capítulo é tratado o trabalho intersetorial na escola em virtude das expressões da questão social e suas derivações relacionais que permeiam esta instituição seus atores sociais. O Programa Proinape é apresentado no quarto subcapítulo. E na última subdivisão aprofundo o debate sobre o Projeto de Lei 3688/2000 ao nível federal sobre a inserção do Serviço Social na escola, o qual ainda está se encontra tramitando para aprovação no Senado.

3.1 Origens e precursores

O Serviço social se estabelece como profissão, a partir do século XX, em meio às expressões da questão social, como uma profissão inserida na divisão sócio-técnica do trabalho, onde o profissional está sujeito às mesmas determinações que vivem a classe trabalhadora no modo de produção capitalista. Essas expressões sociais multifacetadas são resultado das intervenções exploratórias do capitalismo a classe trabalhadora, aprofundando as desigualdades sociais, educacionais, culturais e econômicas;

intensificando a desconexão entre a riqueza produzida e a distribuição para o todo da sociedade.

A presença do/a assistente social na área da educação remonta à década de 1930, portanto, desde a origem dos processos sócio-históricos constitutivos da profissão e também do início do processo de fundamentação do ensino público como direito. A atuação do assistente social dava-se inicialmente na prática de estabelecer a moral, a ordem e a higiene da classe subalterna, com o processo de ampliação do capitalismo, com as tensões políticas, econômicas, educacionais e sociais, o Serviço Social é convocado a intervir na promoção de uma harmonia e ordem social. Neste momento, o Serviço Social na escola era reconhecido como um profissional que buscava minimizar questões de anormalidade e desvios sociais dos educandos, promovendo um equilíbrio social na escola. Almeida (2000)

Devido às mudanças ocorridas ao longo das décadas de 1940 a 1980, especialmente no período da ditadura militar, a categoria profissional passou a analisar criticamente suas práticas, visto que o Estado vinha reprimindo a sociedade, principalmente os pobres e trabalhadores e ocorria uma forte regressão dos direitos, limitando e intervenção profissional.

No decorrer do século XX a educação pública e o Serviço Social passaram por transformações. No entanto, é a partir da década de 1990, em consonância com o amadurecimento do projeto ético-político profissional, que se visualiza, no Brasil, um considerável aumento do Serviço Social na área da educação.

Nesse contexto de transformações, colocou-se a necessidade de uma ampliação do debate teórico das diretrizes e leis educacionais. No entanto, no transcorrer de 1990, constituiu-se um movimento a partir da Declaração Mundial sobre Educação para todos e da Declaração de Salamanca, que resultou na criação de uma nova Lei de Diretrizes e

Bases. Então, elaborou-se a Lei n.º 9394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB), que além de enfatizar o direito à educação, também institui diretrizes e bases, tendo como características de base a flexibilidade, a abertura e inovações importantes para o sistema educacional. Com a aprovação e a regularização da LDB de 1996, ampliou-se a educação, buscando adequá-la às realidades sociais, ou seja, o desenvolvimento das competências habilidades para a inserção dos sujeitos sociais no mercado de trabalho, acarretando avanços significativos nesta área (técnica, capacitação, etc) e o acesso das crianças e adolescentes que por diversas circunstâncias estavam excluídas do ensino público.

No Brasil, a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/90), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96) são marcos legais que trazem para o centro do planejamento das políticas públicas a garantia do direito à educação e a proteção integral de crianças e adolescentes.

O reconhecimento legal que vem norteando a reflexão da atuação do assistente social na escola pública é a proposição do Projeto de Lei 3688/2000, que dispõem sobre a introdução de Assistente Social no quadro de profissionais da educação, dispondo sobre a introdução de Assistentes Sociais e Psicólogos nas escolas. Vale ressaltar que o este projeto encontra-se ainda em processo de aprovação e tramitação entre a Câmara dos Deputados Federais e o Senado. Contudo, em alguns Estados do Brasil, já dispõem de Leis Estaduais e/ou Municipais que regulamentam a inserção do Assistente Social nas escolas. E em outros Estados e Municípios, há Projetos de Leis com a mesma disposição em debate e tramitação.

O Estado de São Paulo é um exemplo onde a lei já foi aprovada sobre o número 837, de 05 de Julho de 2005, que dispõe sobre a Introdução de Assistentes Sociais e

Psicólogos em cada Escola Pública. Para o debate, destaca-se o Artigo 1º do PL (2003), que diz:

Art. 1º O Poder Público deverá assegurar atendimento por Psicólogos e Assistentes Sociais a alunos das escolas públicas de educação básica que dele necessitarem.

§ 1º O atendimento previsto no caput deste artigo será prestado por Psicólogos vinculados ao Sistema Único de Saúde (SUS) e por Assistentes Sociais vinculados aos serviços públicos de assistência social.

§ 2º Os sistemas de ensino, em articulação com os sistemas públicos de saúde e assistência social, deverão prever a atuação de Psicólogos e Assistentes Sociais nos estabelecimentos públicos de educação básica ou o atendimento preferencial nos serviços de saúde e assistência social a alunos das escolas públicas de educação básica, fixando em qualquer caso número de vezes por semana e horários mínimos para esse atendimento.

Portanto, mesmo com as vitórias já alcançadas e dos obstáculos que surgiram na realização desta PL e sua regulamentação, é notória a vinculação do Assistente Social à área da Saúde Pública. O que pode vir a fragilizar a atuação deste profissional na área da educação, compreendendo que a atuação do profissional do Serviço Social não está circunscrita a uma única área, sua especificidade está justamente no fato de poder atuar sobre diversas necessidades e a educação está para além da saúde do aluno, mas é preciso considerar todo o contexto educacional, social, econômico, político, cultural e familiar deste aluno e de toda comunidade escolar. A prática do profissional de Assistente Social no ambiente escolar deve estar pautada nas múltiplas expressões do cotidiano escolar, tanto nas relações que se dão internamente através dos atores escolares como, diretores, os docentes e alunos, entre outros; quanto nas relações externas, através da rede, da família, da sociedade, dentre outros.

3.2 A título de proposição

No campo do debate sobre a inserção do profissional de Serviço Social na educação, há argumentos que se contrapõem a atuação profissional no campo educacional e o seu reconhecimento enquanto profissional da educação. Argumentos esses que destaco a seguir.

** Assistentes sociais são profissões estruturadas, com área de atuação mais abrangente do que o sistema educacional. Sua presença na educação básica consiste em uma especialização, mas não os transforma em profissionais da educação. Da mesma forma que um pedagogo pode atuar em instituições não educacionais – empresas e órgãos públicos – sem deixar de constituir-se em profissional da educação.*

** Não é adequada a inclusão de assistentes sociais entre os profissionais da educação, os quais correspondem aos habilitados para o exercício da docência ou das funções de suporte pedagógico direto à docência, aí compreendidas as atividades de administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional na educação básica.*

** Na estrutura educacional brasileira, o acompanhamento do processo de desenvolvimento integral dos alunos, em colaboração com os professores e as famílias, é atribuição dos profissionais da educação no desempenho das funções de suporte pedagógico direto à docência, em especial, dos orientadores educacionais.*

** Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vêm enfrentando dificuldades para assegurar remuneração condigna ao magistério público da educação básica com os recursos vinculados por dispositivo constitucional a despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino. Portanto, incluir assistentes sociais entre os profissionais da educação e fixar sua presença obrigatória nas escolas pode redundar em repartir o mesmo bolo de recursos financeiros entre mais servidores públicos, forçando para baixo a já insuficiente remuneração média mensal dos servidores da educação.*

** O atendimento aos alunos por profissionais de outras áreas, como saúde (física e mental) e assistência social, pode ser resultado do trabalho integrado entre diferentes órgãos governamentais, sem a necessidade da lotação desses profissionais nas escolas, de forma a otimizar a*

utilização dos recursos públicos, evitando duplicação ou superposição de esforços e despesa.).

Fonte:

<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/319599.pdf>.

Contrapondo esses argumentos, inicio argumentando que o sistema educacional não é um sistema reduzido, mas sim um sistema complexo e contraditório, um espaço de lutas de ideias, e de construção de relações sociais. A Educação é um direito social garantido pela Constituição Nacional e outras leis e decretos, e o profissional de Serviço Social, tem como uma de suas potencialidades a mediação do acesso aos direitos. Este profissional, por sua função e prática pedagógica nos diversos espaços de trabalho, possui em sua essência a instrumentalidade educacional, devendo ter o seu reconhecimento também como um profissional da educação, mesmo que sua atuação esteja relacionada a outros espaços.

Contrapondo o segundo e o terceiro argumento, expresso que os outros profissionais da educação citado, não adquirem em sua formação as teorias e habilidades necessárias as resoluções das questões sociais vigentes nos espaços escolares. Estes profissionais reconhecidamente da educação, não possuem instrumentalidade profissional para intervir nas expressões da questão social intermitentes nas escolas, especialmente nas escolas públicas, onde temas como violência, pobreza, desemprego, família, conflitos intraescolares, saúde, drogas, homofobia, racismo, preconceitos diversos, dentre outros são presentes. Sabe-se que no cotidiano da escola enfrenta-se diversas e complexas questões que o conhecimento pedagógico sozinho não consegue enfrentar, precisando de outros saberes como o do Serviço Social.

Sobre a questão do financiamento, se toda política pública for se pautar nos

recursos financeiros que os dirigentes dizem que os cofres públicos possuem, nenhuma nova política pública será implementada, ainda mais se esta política vier na direção contrária dos interesses desses dirigentes e da elite. Pois bem sabe-se que a arrecadação de impostos em nosso país é uma das maiores do mundo, e que a educação enquanto direito social preconizado na Constituição Federal em 1988, e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), deve ser garantido pelo Estado, ou seja, os recursos para a educação precisam ser priorizados nas gestões governamentais.

No que diz respeito ao último argumento, é visto a reprodução do discurso comum que visualiza o assistente social como um profissional restritamente da área da saúde. E isso é reduzir as habilidades e competências deste profissional, além disto, o argumento coloca como algo simples o que na prática não se concretiza que é o diálogo entre as secretarias e políticas públicas, é sabido que existem algumas orientações no planejamento das ações visando essa interlocução entre as áreas públicas(saúde, educação, assistência social, habitação, esporte/lazer, judiciário, dentre outros), mas na prática, estes diálogos ocorrem de maneira insuficiente, isso quando ocorre, pois em sua maioria há diversos fatores, entre eles a enorme burocracia, que impede a concretização dessas parcerias, desse trabalho inter e multidisciplinar.

3.3 A intersetorialidade

Este segmento trata sobre a intersetorialidade no âmbito escolar, com enfoque nos profissionais que atuam na política de educação. O trabalho intersetorial do Serviço Social na educação é tomado, neste capítulo, como referência através do paradigma de um novo olhar capaz de religar as diversas áreas envolvidas no trato da questão social na educação.

A partir das promulgações da Constituição de 1988 e do Estatuto da Criança e

do Adolescente em 1990, as crianças e adolescentes vem sendo considerados como sujeitos de direitos e estes, por sua vez, têm como característica a indivisibilidade, ou seja, não há nenhum direito que se sobreponha a outro. Este princípio expressa a integralidade tanto das necessidades de desenvolvimento das crianças e dos adolescentes, quanto da integralidade das respostas, pelas políticas públicas, a essas necessidades. É isso que faz com que a intersetorialidade seja o meio mais efetivo para se alcançar o desenvolvimento integral destes sujeitos, pois o caminho para garantir as aprendizagens necessárias à vida, ao trabalho e à participação demandam uma combinação de diferentes tempos, espaços, direitos, acessos e conhecimentos.

Compreende-se que a escola vem exercendo, ao longo da história, um papel reconhecido na educação. Entretanto, ainda que ela tente alcançar o máximo de sua efetividade, encontra limitações e obstáculos em face dos desafios educativos contemporâneos, ou seja, o desenvolvimento interdisciplinar, integral, global e suas implicações. Sabe-se que essa articulação e essa composição de saberes e práticas não são espontâneas nem ingênuas e, portanto, demandam o reconhecimento do alcance e dos limites de cada profissional e instituição. Ao mesmo tempo, tais iniciativas convocam a atuar em rede, ou seja, em relações mutuamente complementares e interdependentes. É preciso conectá-las, reconhecer a complementaridade e a interdependência dos profissionais, das áreas e dos sujeitos. As práticas e ações intersetoriais não podem ser construídas e analisadas sem a devida consideração a estas estruturas históricas e institucionais tão complexas, que possuem uma dinâmica própria e que tendem a resistir aos processos de mudança técnica, social, política, econômica, cultural e educacional, além de primar algumas vezes por estruturas de trabalho hierarquizadas, padronizadas e a postura intersetorial na profissão é uma proposta de ruptura, de transformação desses resquícios históricos e conservadores. É preciso

introduzir a ruptura de paradigmas, uma conquista para visualizar o objeto de trabalho em sua totalidade.

A intersetorialidade, assim como o conceito de rede, supõe trocas sustentadas na horizontalidade das relações políticas, gerenciais e técnicas. Não se trata de equivalências, mas, sobretudo, do reconhecimento da capacidade que cada política e conhecimento setorial tem em encaminhar seus propósitos comuns: garantir educação. A interdisciplinaridade significa uma busca em superar a disciplinaridade e se aproximar mais adequadamente de uma realidade complexa como é a educação e seus sujeitos. Vale ressaltar que a tentativa de definir o que é a interdisciplinaridade não é fácil e que não existe um conceito fechado sobre a mesma e neste trabalho não me atenho a defini-la, mas a explorá-la.

Um dos grandes desafios quando o tema é intersetorialidade, são as políticas públicas setoriais que estão estruturadas para funcionarem isoladamente. Planejamentos, orçamentos, normatizações técnicas, recursos humanos, enfim, todo o modelo de gestão é pensado, na sua maioria, em função do grau de especialização e profissionalização de cada área. As ações intersetoriais têm outros desafios urgentes a serem enfrentados em seus diversos âmbitos: na articulação das políticas, na articulação das ações dos equipamentos públicos/privados e na articulação dos diversos atores sociais. Contudo, nessas ações, é necessário considerar a heterogeneidade de atores sociais, a convergência de propósitos, a gradualidade dos resultados e a horizontalidade das relações e saberes.

A prática intersetorial deve convergir para a construção de redes de apoio, tanto em sua dimensão afetiva (comunitária, familiar, etc.), como em sua dimensão social no que tange aos serviços socioassistenciais, como também os serviços das demais

políticas públicas, auxiliando-os e colocando-os em condição de igualdade decisória, tanto os profissionais quanto os usuários. Segundo Teixeira (2002) *“[...] as redes transcendem o papel de um mero instrumento gerencial, na medida em que permitem gerar relações baseadas na confiança (capital social) e processos gerenciais horizontalizados e pluralistas (esfera pública democrática).”*

Na medida em que o profissional trabalha objetivando a socialização das informações, no caminho dos direitos sociais, em que sua ação tem por caráter a promoção ao exercício da democracia, ele está colaborando para a efetivação da autonomia e emancipação da comunidade escolar, tendo como resultado o sucesso da gestão democrática escolar.

A rede se apresenta como uma questão central do trabalho profissional do assistente social, compreendendo que a questão social é indissociável das configurações assumidas pelo trabalho e está situada em um campo de disputas entre aqueles que detêm os meios de produção e aqueles que vivem do trabalho assalariado, ou seja, numa relação de projetos ideológicos distintos para a condução das políticas econômicas, educacionais e sociais, frente ao Estado Neoliberal e suas estratégias de diminuição de recursos e investimento das políticas públicas.

É notório que a escola pública é um dos principais equipamentos sociais do Estado e tem sido desafiada em seu cotidiano, em articular o conhecimento que é trabalhado no contexto escolar com realidade do aluno, seus problemas e necessidades sociais. Nessa direção, é relevante a inserção do Serviço Social no espaço escolar e como este profissional poderá contribuir para que a escola execute a sua função social, pois é perceptível que a escola, enquanto locus de conhecimento e cultura, vem perdendo essa identidade no momento em que passa a assumir os problemas sociais

apresentados por seus alunos, professores e toda comunidade escolar. A escola necessariamente não precisa ser um espaço de reprodução das desigualdades, relacionadas ao tratamento e valorização dos indivíduos. Ela pode ser, a partir de intervenções intersetorial, um espaço de criação e valorização das ações que contribuam com a qualidade de vida da população, ou seja, instituição escolar é um espaço coletivo onde se convive com variadas e complexas relações e pode oferecer condições de aprendizagem sobre a vivência e a convivência das relações. Fomentando assim um ambiente garantidor e disseminador de direitos, uma vez que o próprio espaço proporciona debates, conhecimentos, troca de experiências, pois a diversidade é inerente ao mundo da educação. (Morin, 2009).

3.4. O Serviço Social nas escolas no município do Rio de Janeiro - PROINAPE

No Rio de Janeiro, em 2010 foi criado pelo governo municipal o Programa Interdisciplinar de Apoio às Escolas Municipais (PROINAPE), a partir do projeto da Rede de Proteção ao Educando (RPE), que tinha como proposta de trabalho a interdisciplinaridade entre assistente social e psicólogo.

Com a criação do Programa Bolsa Família pelo Governo Federal⁶, ficou a cargo dos municípios a fiscalização da frequência escolar na rede pública municipal. Com isto, em 2007, a gestão do então prefeito César Maia criou o RPE para que os profissionais deste programa atuassem nas questões referentes à evasão e infrequência escolar.

Neste projeto, a atuação profissional do Serviço Social na educação era limitada ao que se convencionou denominar de “assistencialismo”, na medida em que sua atuação baseava-se em intervenções de controle, fiscalização das famílias cadastradas

⁶ o qual tem como um dos requisitos para o recebimento do benefício, a frequência escolar mínima de 75% dos educandos cadastrados

neste programa de transferência de renda. Segundo Cunha (2013: 94) *“A lógica que presidiu este processo foi a de uma assistencialização⁷ da educação e um controle do Estado sobre as famílias beneficiárias do programa de transferência de renda. E para fiscalizar o exercício profissional, a SMAS definiu metas de atendimentos individuais, visitas domiciliares, grupo de famílias, entre outros, passíveis de punições para aqueles que não as alcançassem.”*

No início do RPE, foram sendo endereçadas novas demandas por parte das escolas, da Secretaria Municipal de Assistência Social e até de órgãos públicos como a Defesa Civil. Os profissionais atuavam de forma pontual fragmentada e emergencial nas demandas apresentadas.

Com a mudança da gestão municipal e com a luta dos profissionais por um trabalho menos fragmentado e assistencialista, instituiu-se o PROINAPE através da portaria E/SUBE/CED Nº 04 de 10 de Dezembro de 2009, juntamente ao programa uma equipe gestora da Secretaria Municipal de Educação(SME), formulou um documento orientador denominado: “Norteadores para elaboração do plano de ação 2010”, no qual foi elaborada algumas ações para os profissionais do PROINAPE, dentre elas: Alunos em situação de risco social com baixo índice de desempenho escolar; Escolas atendidas no ano anterior, cuja análise da CRE indicasse a continuidade do trabalho; Escolas indicadas a critério da CRE; Fortalecimento da estruturação da rede de suporte da SME/SMSDC/SMAS; interlocução com Programa Saúde na Escola – PSE e Escolas de Educação Infantil. Tendo como eixo central da atuação o “desempenho escolar”.

⁷ Sobre esse conceito, Rodrigues faz a seguinte afirmação: “[...] Cabe esclarecer, contudo, que o problema não diz respeito pura e simplesmente à construção de um sistema de coordenação, monitoramento e planejamento da ação dos assistentes sociais no âmbito do executivo municipal. [...] o Simas [Sistema Municipal de Assistência Social do Rio de Janeiro] não explora estas possibilidades não só porque padece de uma visão assistencialista do Serviço Social, mas também porque subjaz em sua constituição e consolidação uma concepção da seguridade social reduzida à assistência. Aqui caberia o questionamento não apenas porque o referido sistema se denomina assistência social, e não seguridade social, mas também porque suas ações privilegiam determinada concepção minimalista da assistência social”. (RODRIGUES, 2007, p. 114, grifos nossos).

A ênfase no desempenho escolar se relaciona a uma herança histórica e a um viés de meritocracia e de individualismo, características do modo de produção capitalista. O desempenho escolar nas escolas municipais do Rio de Janeiro é medido através de avaliações escritas, como por exemplo a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc, também denominada "Prova Brasil"(avaliação formulada e aplicada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB/MEC). Este tipo de avaliação é compulsória, pretende mensurar o nível de conhecimento adquirido pelo aluno e indicar o desempenho escolar deste estudante. Esta forma de olhar o desenvolvimento dos estudantes é seletiva e parcial, pois não considera aspectos subjetivos, sociais e econômicos deste aluno.

O Trabalho intersetorial e interdisciplinar se faz no cotidiano profissional e é repleto de tensões e questionamentos, no sentido de buscar uma relação respeitosa entre os profissionais atuantes, há que se buscar um diálogo reflexivo constante. Neste programa, essas tensões vieram a evidenciar o quanto o sistema educacional está ainda distante de uma efetivação concreta. E a partir dos debates, embates metodológicos e teóricos dos diversos profissionais, foi criado o Núcleo Interdisciplinar de Apoio às Unidades Escolares (NIAP), a partir do Decreto Nº 32505 DE 13 DE JULHO DE 2010 e da RESOLUÇÃO SME Nº 1089, DE 22 DE JULHO DE 2010, com o objetivo de orientar por eixos mais abrangentes a atuação dos profissionais do PROINAPE. Destacam-se alguns dos eixos:

- *Contribuir para o fortalecimento das equipes das Unidades Escolares de modo que se reconheçam e se consolidem como parte da rede de proteção à criança e ao adolescente.*
- *Favorecer o processo de implicação e participação da comunidade escolar nos diferentes espaços de representatividade, objetivando a gestão democrática.*

- *Promover a interlocução com as políticas e a rede de serviços do território de forma a favorecer o trabalho para ampliação das respostas necessárias às questões que se interpõem no cotidiano escolar.*

Com essas mudanças, as práticas dos profissionais tomaram um direcionamento mais qualitativo, abrangente e reflexivo. Porém, ainda permanecem questões a serem rompidas e/ou superadas neste programa como: a atuação focalizada, o não entendimento sobre a prática de cada profissional atuante na equipe, o enfoque da atuação no “aluno-problema”, as demandas para além dos eixos norteadores advindas das escolas, dentre outras. Almeida (1997)

Pensar na atuação do assistente social na área da educação nos remete a uma profunda reflexão, de um ponto está a atuação do profissional, suas influências teóricas, sua perspectiva de ideológica e de outro ponto está o Estado, deliberando suas ideologias por meios de instituições como a escola. A contradição que permeia a prática do assistente social na educação deve ser compreendida como um desafio e se faz imprescindível para o profissional a qualificação, a inovação, atualização e o diálogo para uma prática social emancipatória.

3.5. O Projeto de lei nº 3688/2000

Os Projetos de Lei Federal (PL) n.º 3.688 de 2000 e n.º 837 de 05 de julho de 2005, que dispõem sobre a introdução do assistente social no quadro de profissionais da educação da escola pública, trouxe ao debate pontos centrais da aproximação do assistente social ao ambiente educacional a nível nacional. Mediante ao projeto de lei anteriormente citado, supõe-se que as questões socioeducacionais podem ser minimizadas ou até mesmo superadas por meio da intersetorialidade do profissional do Serviço Social, em conjunto com os outros atores escolares, a prática do Assistente Social na escola pública poderá colaborar para a ampliação e concretização da política

educacional.

As classes dominantes e os governantes da nossa sociedade capitalista, vêm a Educação Pública Básica e o Serviço Social como meros constitutivos da intervenção da pobreza e da miserabilidade. Segundo Frigotto (2008; p. 14), *“...os programas sociais são programas para a pobreza e, na verdade, essas duas dimensões da nossa realidade se condicionam profundamente, isto é, essa própria concepção encara a Educação e o Serviço Social não como práticas sociais constituintes e constitutivas de uma sociedade na sua dimensão da cidadania, da democracia, mas quase que como espaços de sanar o que o econômico estraga...”*. Isto quer dizer, que, a intervenção para estes dirigentes e para a elite econômica, funciona como controle social ou seja, a manutenção da pobreza. Ressalte-se, que o Serviço Social atua na perspectiva da defesa da ampliação e consolidação da cidadania para a garantia dos direitos sociais, civis, políticos, econômicos e culturais da classe trabalhadora, contudo a efetivação da cidadania e da democracia está para além da atuação profissional do assistente social.

Esta perspectiva de Educação hoje, vem desde o século XX, baseada na divisão internacional do trabalho, fordismo, neo-fordismo; ideários conservadores, liberais e internacionais;

A educação, enquanto política pública é um espaço contraditório de lutas de classes, no qual exercem-se poderes diversos que se legitimam historicamente conforme se estabelece a correlação entre as forças presentes nos diversos projetos societários, e que contaminam as relações na escola como aparelho ideológico. Contudo, existem grupos da sociedade que vem lutando contra essas imposições, na busca por outra educação, por outra escola, por outra sociedade. Saviani (2002)

Este Projeto de Lei vem como um possível instrumento legal a contribuir para a ruptura desse modelo de educação existente, o qual vem mercantilizando cada vez mais

a educação, respondendo ao interesse do capital.

O Projeto de Lei, no seu texto inicial no ano de 2000 tratava da inserção do Assistente Social nas escolas, partindo da justificativa da repetência e da evasão escolar, como pode-se observar:

“(Às Comissões de Educação, Cultura e Desporto; e de Constituição e Justiça e de Redação (art. 54) - art. 24, 11).

Dispõe sobre a introdução de assistente social no quadro de profissionais da educação em cada escola.

O Congresso Nacional decreta:

Art. 1º As escolas públicas terão assistente social em seus quadros profissionais.

Parágrafo único. A função do(a) profissional de assistência social na escola está voltada para o acompanhamento dos alunos na escola e em sua comunidade.

Art. 29 A implementação da determinação contida no art. 1º desta Lei dar-se-á gradualmente até o prazo máximo de cinco anos.

Art. 39 Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

Justificação

As taxas de evasão e repetência escolar, principalmente no Ensino Fundamental, infelizmente têm-se mantido constantes nos últimos anos. Sabemos que um dos fatores fundamentais que causam o fracasso escolar está diretamente relacionado às precárias condições socioeconômicas e culturais da família das crianças com dificuldades de aprendizagem.

O constante acompanhamento do(a) assistente social, como profissional especializado, visa ajudar à família e ao estudante a buscarem a redução das negativas consequências advindas das dificuldades existentes. Tal atuação terá reflexos na diminuição da evasão escolar e servirá de apoio à ação do(a) professor(a), trazendo como resultado sensíveis melhorias nos níveis de aprendizagem dos estudantes. Além disso, será também de grande importância a atuação deste profissional na prevenção ao uso de drogas.

A gravidade dos problemas enfrentados nas escolas e a urgente necessidade de oferecer alternativas para o seu encaminhamento levam-me a esperar significativo apoio de meus pares para a aprovação deste projeto de lei.

Sala das Sessões, 31 de outubro de 2000. - Deputado José Carlos Elias (PTB/ES). ”

(PL-3688/2000.

<http://www2.camara.leg.br/transparencia/sispush/inscricao>

[ServicoSispush](#) acessado em 28/03/2014, às 20:13h.).

Este texto inicial do Projeto de Lei Federal, parte principalmente da justificativa da evasão e fracasso escolar, que neste período era um agravante na educação. Contudo, não reconhece o profissional de Serviço Social como pertencente à área da educação, restringe a função deste profissional ao acompanhamento do aluno na escola e na comunidade, foca a causa desses problemas somente na família do aluno, culpabilizando a família e a classe social que ela se encontra. E, para além do exposto, o autor expressa, no final do texto, que será de grande importância a atuação deste profissional na prevenção ao uso das drogas e coloca a intervenção do assistente como uma “ajuda” a família e ao estudante.

Após o texto inicial, o Projeto passou por diversos trâmites dentro da Câmara dos Deputados Federais, sendo apreciado pelas Comissões, Coordenações e Mesas Diretoras, só em 2007 é que houve uma mudança no Projeto, em sua titulação, que antes era *“Dispõe sobre a introdução de assistente social no quadro de profissionais da educação em cada escola.”* E a partir de uma ementa passou a ser *“Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de assistência social nas redes públicas de educação básica.”* (Substitutivo do Senado ao Projeto de Lei da Câmara nº60, de 2007 (PL Nº3.688, de 2000, na Casa de origem). Após esta mudança, continuou passando pelos trâmites jurídicos, e até a presente data, a última tramitação foi a aprovação pela Câmara dos Deputados Federais ocorrida no dia 07 de Julho de 2015. Sendo encaminhado para a apreciação e votação na Senado.

O texto final aprovado na Câmara dos Deputados Federais ficou assim:

“COMISSÃO DE CONSTITUIÇÃO E JUSTIÇA E DE CIDADANIA REDAÇÃO FINAL PROJETO DE LEI Nº 3.688-C DE 2000.

Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de assistência social nas escolas públicas de educação básica. O CONGRESSO NACIONAL decreta:

Art. 1º O Poder Público deverá assegurar atendimento por psicólogos e assistentes sociais a alunos das escolas públicas de educação básica que dele necessitarem.

§ 1º O atendimento previsto no caput deste artigo será prestado por psicólogos vinculados ao Sistema Único de Saúde – SUS e por assistentes sociais vinculados aos serviços públicos de assistência social.

§ 2º Os sistemas de ensino, em articulação com os sistemas públicos de saúde e de assistência social, deverão prever a atuação de psicólogos e assistentes sociais nos estabelecimentos públicos de educação básica ou o atendimento preferencial nos serviços de saúde e assistência social a alunos das escolas públicas de educação básica, fixando, em qualquer caso, número de vezes por semana e horários mínimos para esse atendimento.

Art. 2º Os sistemas de ensino, de saúde e de assistência social disporão de 1 (um) ano, a partir da data de publicação desta Lei, para tomar as providências necessárias ao cumprimento de suas disposições.”

(<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=20050> , acessado em 08/07/2015, às 14h).

No texto final é posto “atendimento por psicólogos e assistentes sociais a alunos”. Nesta frase está nítido que esta colocação restringe as possíveis ações do assistente social na escola que deveria abranger toda a comunidade escolar e não só os alunos, além não estar restrita só a atendimento, mas as outras formas de atuação. Outro ponto a ser refletido neste Projeto de Lei é quando o texto expõe que o atendimento se dará quando o aluno necessitar, mas como e quem será o responsável por dizer quando o aluno estará necessitando do atendimento do assistente social? Sobre o local de origem do assistente social que irá a trabalhar no atendimento, no texto é posto que será da assistência ou seja, descaracteriza o profissional como um agente da educação, pelo teor do texto será um profissional que prestará um atendimento pontual e individual, quando solicitado e que só atuará no tange ações da assistência e não da educação. Este profissional deveria fazer parte do quadro da educação, através de um concurso para

Educação para este profissional, que se tornará um servidor público da educação, com sua origem na secretaria de educação seja ela estadual ou municipal. Apesar dos entraves e dos questionamentos sobre este Projeto de Lei, há que se constatar o grande avanço nos debates e reflexões a partir da projeção deste projeto. O conjunto CFESS/CRESS vem se mobilizando em comissões, encontros e reuniões buscando o fortalecimento da categoria através da criação de subsídios e outros aparatos, para que os profissionais possam lutar pela consolidação da PL 3688/00.

Este Projeto de Lei trouxe uma possibilidade de legitimar a atuação do assistente social no campo da educação, no campo de formação ampliou-se o conhecimento da temática através de reflexões acadêmicas e para a educação pública trouxe para a discussão sobre o trabalho intersetorial e suas contribuições no espaço escolar. Salienta-se que até dezembro de 2015, este Projeto de Lei aguardava apreciação e votação no Senado.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este presente trabalho busca uma maior reflexão acerca de possíveis conexões entre a Educação e o Serviço Social, com bases em contextos históricos dessas categorias refletidos nos capítulos 2 e 3. Em que concerne o debate principal do trabalho, é visto que a discussão não encerrará por aqui, ao contrário, este trabalho visa suscitar outros debates acerca da educação escolar e a participação do assistente social neste processo tão complexo e repleto de questionamentos. No decorrer da criação do presente trabalho, não foi possível aprofundar a pesquisa sobre a educação pública no município do Rio de Janeiro, devido à dificuldade de acesso a tais informações, contudo tal obstáculo não afetou a qualidade dos estudos.

Os documentos e projetos de Lei analisados no capítulo 3 deste trabalho de conclusão de curso demonstram as tentativas de implantação do Serviço Social dentro das escolas da rede pública de ensino para atender os alunos, a família e toda comunidade escolar, na busca de uma educação emancipadora, de uma escola democrática, universal, justa e com equidade em sua totalidade.

Alguns questionamentos foram surgindo no transcorrer da construção desse trabalho de conclusão de curso, dentre eles: como o assistente social, sendo um profissional que poderá estar efetivamente no meio escolar contribuirá para qualificação desta política voltada para a cidadania de crianças e adolescentes, em detrimento da educação como meio de ser “alguém na vida”? No debate atual sobre a promoção excessiva a cultura empreendedora na educação, onde se desenvolve valores para criar a prática de comportamentos individuais na busca de soluções e iniciativas na gestão do

próprio negócio, como o assistente social poderá intervir nesse processo da culpabilização do indivíduo pelo seu insucesso escolar? Outro debate a ser desenvolvido para além deste trabalho está na formação a nível de graduação deste profissional com bases nas discussões educacionais. Será que o currículo nacional de formação do assistente social atende a esta demanda? Outro questionamento a ser problematizado é o cunho religioso e conservador na educação. É possível então constatar que este trabalho não finaliza o debate sobre o serviço social na educação pública, mas ao contrário, traz novos pontos a serem dialogados.

A educação e a escola oferecida à população não vem correspondendo às demandas postas por esta mesma população. É preciso compreender a realidade da escola, dos alunos, das famílias e dos profissionais envolvidos neste processo educacional para assim perceber como o profissional do Serviço Social poderá contribuir diretamente nas questões sociais e educacionais neste processo. Como dito anteriormente, a educação se faz na prática social, pois ocorre na construção das relações, logo há a necessidade de diálogos entre os atores sociais presentes, ou seja, o trabalho multidisciplinar na educação é de extrema importância, já que a educação possui diversas dimensões, por envolver múltiplos sujeitos sociais. O profissional de Serviço Social poderá contribuir de diversas formas neste espaço educacional, tendo como base o Projeto Ético-político da categoria.

A ideia de que a efetiva democracia existe hoje na educação escolar, é um mero discurso, pois não há efetivação de democracia feita “*pelo alto*”(Coutinho, 1984), especialmente no âmbito da escola pública que foi criada pela burguesia para a classe operária.

O debate posto à educação pública hoje acontece no fator acesso à escola. Esse

fator se torna central, colocado pelos governantes para retirar a responsabilidade do Estado, ou atribuir a responsabilidade somente neste fator de ingresso/não ingresso, que é o fator atribuído à universalização. Retirando da universalização as condições de permanência, o sucesso de rendimentos e a qualidade estrutural e pedagógica.

Neste sentido, foi explicitado no subcapítulo 3.4 o Programa Proinape, pontuando os limites e entraves da atuação do assistente social na escola pública no município do Rio de Janeiro, verifica-se que está ocorrendo uma destituição de direitos educacionais. Não é só a porta de entrada que precisa ter um caráter universal, mas todo o processo que permeia formação educacional, e esta universalização da totalidade é de responsabilidade do Estado e não se pode atribuir essa função a outros sujeitos, culpabilizando o aluno, a família ou mesmo os profissionais envolvidos neste processo, como acontece hoje, encobrendo cada vez mais, o fato de que não há, efetivamente, ações destinadas à elevação do nível educacional da classe trabalhadora. E assim, obscurece as ofertas formalmente diferenciadas de percursos escolares para as burguesias e para a classe trabalhadora. Segundo Almeida (2000): *“A educação, na perspectiva capitalista, é uma das formas de se assegurar a sociabilidade necessária à reprodução do próprio capital.”*. Ou seja, para o autor, apesar da disputa de interesse de classes existente na escola pública, o capitalismo vem utilizando a educação pública como um instrumento de controle social para com a classe subalterna.

Através dos estudos bibliográficos, questionamentos e da análise conjuntural da educação que ocorreram ao longo da construção deste trabalho, constata-se a importância da aprovação do Projeto de Lei nº 3688/2000, para que possa legitimar e dar visibilidade de forma nacional à atuação do assistente social na Política de Educação. Compreende-se que será desafiador a inserção do assistente social nos

espaços educacionais, especialmente nas escolas públicas. Este profissional que atua no âmbito dos direitos sociais poderá contribuir para que a escola execute sua função social que vem sendo cerceada por diversas expressões da questão social e pelo Estado.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. **“Retomando a Temática da Sistematização da Prática”**. Em Pauta – Revista da FSS/UERJ. nº 10. Rio de Janeiro: UERJ/FSS, julho de 1997. P: 87 – 95.

_____. **“Educação Pública e Serviço Social”**. Revista Serviço Social e Sociedade, n. 63. São Paulo: Cortez, julho de 2000. p 62 – 75.

_____. **“Parecer sobre os Projetos de Lei que dispõem sobre a inserção do Serviço Social na Educação”**. Caderno Especial. n. 26. Edição: 04 a 25 de novembro de 2005, p 01 – 21. Disponível em: <www.assistentesocial.com.br>.

_____. A educação e os processos políticos-pedagógicos de construção de novas formas de sociabilidade. IN: Serviço Social e Educação. Larissa Dahmer; Ney Luiz Teixeira de Almeida (orgs.). 3 ed. – RJ: Lumen Juris, 2012.

BARBOSA, Laurinda M. Estado e poder: —quando a escola era risonha e franca (Rio de Janeiro, 1808- 1928). 1988. 234 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História Social, UFRJ, Rio de Janeiro, p. 80.

BASÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. Infância, educação e direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2003.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro. Elsevier. 7ª Tiragem. 1992/2004. PP. 5-6 e 69.

COUTINHO, Carlos Nelson. **A democracia como valor universal e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.

CRESS/RJ/ Em Foco. **O Serviço Social na Educação**. Rio de Janeiro: abril, 2006.

CUNHA, Lauren Almeida. A relação Família e Escola na experiência do Programa Interdisciplinar de Apoio às Escolas no município do Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UERJ. Rio de Janeiro: UERJ, 2013. (mimeo).

FREIRE, A., SARMENTO, C. E. & MOTTA, M. S. (Org.) *Um estado em questão: os 25 anos do Rio de Janeiro*, p.19-56. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getulio Vargas, 2001.

FRIGOTO, Galdêncio. **“Política educacional e questão social”**. Em Foco – Revista do CRESS/RJ /7º região.. nº 3. Rio de Janeiro: Novembro de 2008. P: 13 – 18.

GADOTTI, Moacir. **PERSPECTIVAS ATUAIS DA EDUCAÇÃO**, Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 2000.

GONDRA, José Gonçalves (Org.). Pesquisa em história da educação no Brasil. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

JÚNIOR, Almir Pereira. Um País que Mascara seu Rosto. In: JÚNIOR, Pereira Almir et al. *Os Impasses da Cidadania: infância e adolescência no Brasil*. Rio de Janeiro: Base, 1992, p. 13-35.

KRAMER, Sonia. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. 3ªed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987

_____ et al. (org.). Infância e educação infantil. Campinas: Papirus, 1999

_____. *Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie*. Anais do Seminário Internacional da OMEP. Infância e educação infantil: reflexões para o início do século. Rio de Janeiro: Ravil, jul. 2000. pp. 34-53.

MOTTA, M. S. *A fusão da Guanabara com o Estado do Rio: desafios e desencantos*. In:

NETTO, José Paulo. Capitalismo monopolista e Serviço Social. São Paulo: Cortez, 1992.

PATTO, Maria Helena Souza. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Ed. T. A. Queiroz, 1990. p 5

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. *A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente*. Rio de Janeiro: Ed. PUCRio; São Paulo: Loyola, 2004.

RIZZINI, Irma. Meninos desvalidos e menores transviados: a trajetória da assistência pública até a Era Vargas. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. *A arte de governar crianças*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. São Paulo, Cortez, 1985.

_____. Transformações do Capitalismo, do Mundo do Trabalho e da Educação. In: LOMBARDI, J José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luis (orgs.). Capitalismo, Trabalho e Educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2002

SCHUELLER, Alessandra F. M. Forma e culturas escolares na Cidade do Rio de Janeiro: representações, experiências e profissionalização docente em escolas públicas primárias (1870-1890). 2002. 273 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação. PPGE, UFF, Niterói, p. 273.

_____. Quando a casa era a escola: as instituições escolares de instrução pública primária na corte imperial (1854-1880). In: NUNES, C.; SÁ, N. P. (orgs.) Instituições educativas na sociedade disciplinar brasileira. Cuiabá: EdUFMT, 2006

SCHWARTZMAN, Simon. Melhorar a educação no Rio de Janeiro: um longo caminho. *A Hora da Virada*, Rio de Janeiro, Elsevier, 2011, pp. 227-241)

SILVA, Maria Emília Pereira da. Qualidade Funcional: gênese de uma nova qualidade em educação. In: Reunião Anual da ANPEd, 24, Caxambu, MG, Anais. 2001

SPOSITO, M. O povo vai à escola. São Paulo, Loyola, 1984.

TONET, Ivo. Educar para a cidadania ou para a liberdade? , Florianópolis, PERSPECTIVA, v.23, n. 02, p. 469-484, jul./dez. 2005

VARELA, J.; URIA, F. A. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, T. T. (Org.). O sujeito da educação: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

WITIUK, Ilda Lopes. A TRAJETÓRIA SÓCIO-HISTÓRICA DO SERVIÇO SOCIAL NO ESPAÇO DA ESCOLA. Tese de Doutorado em Serviço Social, PUC, São Paulo, 2004.

Sites Referenciais:

<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1082/984>; acessado em 16/09/2014, às 18:15m.

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=293&Itemid=358; acessado em 16/09/2014, às 19:08m.

<http://maiseducacaosaopaulo.prefeitura.sp.gov.br/retencao-nao-deve-ser-mecanismo-punitivo-ou-de-exclusao-diz-secretaria/> , acessado em 16/09/2014, às 19:20m

<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/elba-siqueira-sa-barreto-fala-sistema-ciclos-609951.shtml> , acessado em 18/09/2014, às 17:54m.

<http://www.unimep.br/phpg/mostraacademica/anais/5mostra/1/620.pdf>, acessado em 18/09/2014, às 18h.

<http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4246634/4104946/LinguaPortuguesaPEJAlePEJ AII.pdf>, acessado em 18/09/2014, às 18:30m.

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maieducacao.pdf, acessado em 18/09/2014, às 18:56m.

<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/conheca-a-secretaria> , acessado em 03/03/2015, às 10h.

<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/319599.pdf>, acessado em 12/08/2015, às 17h.

Glossário:

MAIS EDUCAÇÃO – É um Programa Federal que visa promover a educação integral através de ações intersetoriais. O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial n.º 17/2007 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

EVASÃO ESCOLAR – É o ato ou fato da saída/abandono do aluno na escola, não mais retornando a escola, onde a sua evasão pode ser influenciada por diversos fatores internos ou externos a escola.

CICLO - O ciclo de aprendizagem é visto em geral como uma etapa da escolaridade ao menos de dois anos escolares, idealmente de três ou quatro. Os alunos que ingressam no ciclo o percorrem juntos, sob a responsabilidade dos mesmos professores. Os percursos de formação são individualizados, mas não há repetência nem qualquer seleção ou certificação durante o ciclo. A avaliação é formativa; ela permite comandar as aprendizagens e os percursos de formação de modo que todos os alunos atinjam: os objetivos de final de ciclo, os conhecimentos e as habilidades e competências. E no final do ciclo é que é dado a aprovação integral do aluno.

APROVAÇÃO AUTOMÁTICA – É o sistema onde o aluno é aprovado independente do seu conceito e avaliação escolar. O aluno não poderá ficar retido na série/ano estudada/o durante o ano letivo.

ACELERA – Trata-se de um programa de aprendizagem para correção de fluxo escolar que tem o objetivo de eliminar a cultura das repetências nas escolas públicas. O Programa Acelera Brasil iniciou em 1997, por iniciativa do Instituto Ayrton Senna, e contou com o apoio da Petrobrás, do FNDE/MEC e do BNDES, além das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação.

EDUCAÇÃO BÁSICA – Refere-se a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Os documentos que norteiam a educação básica são a Lei nº9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e o Plano Nacional de Educação, aprovado pelo Congresso Nacional em 26 de Junho de 2014. Outros documentos fundamentais são a Constituição da República Federativa do Brasil e o Estatuto da Criança e do Adolescente.

PROVA BRASIL - A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional

brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Nos testes aplicados na quarta e oitava séries (quinto e nono anos) do ensino fundamental, os estudantes respondem a itens (questões) de língua portuguesa, com foco em leitura, e matemática, com foco na resolução de problemas. No questionário socioeconômico, os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho.

ANEXO 1: Constituição Federal: Capítulo III - Da Educação, da Cultura e do Desporto

Seção I - Da Educação

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- II - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade.

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

- I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;
- V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental,

fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I - cumprimento das normas gerais da educação nacional;

II - autorização e avaliação de qualidade pelo poder público.

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará e financiará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, e prestará assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória.

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar.

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

§ 1º A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não é considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§ 2º Para efeito do cumprimento do disposto no caput deste artigo, serão considerados os sistemas de ensino federal, estadual e municipal e os recursos aplicados na forma do art. 213.

§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, nos termos do plano nacional de educação.

§ 4º Os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde previstos no art. 208, VII, serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários.

§ 5º O ensino fundamental público terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida, na forma da lei, pelas empresas, que dela poderão deduzir a aplicação realizada no ensino fundamental de seus empregados e dependentes.

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I - comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;

II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao poder público, no caso de encerramento de suas atividades.

§ 1º Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o poder público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade.

§ 2º As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do poder público.

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País

ANEXO 2 – Estatuto da Criança e do Adolescente

Capítulo IV - Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - direito de ser respeitado por seus educadores;
- III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

- I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;
- V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador;
- VII - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela frequência à escola.

Art. 55. Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.

Art. 56. Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de:

- I - maus-tratos envolvendo seus alunos;
- II - reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares;
- III - elevados níveis de repetência.

Art. 57. O poder público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas

à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório.

Art. 58. No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura.

Art. 59. Os municípios, com apoio dos estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude.

ANEXO 3: População em escola (2012-2013)

Tabela 1.6 População total de 4 a 17 anos, número de crianças e jovens que frequentam e que não frequentam a escola, de 2012 e 2013, por unidade da federação				
	2012			
	População de 4 a 17 anos	Estudantes de 4 a 17 anos	Número de jovens que não frequentam escola mas já concluíram o Ensino Médio ¹	Número de crianças e jovens fora da escola
BRASIL	45.188.091	41.569.080	577.942	3.041.069
NORTE	4.801.539	4.330.931	38.914	431.694
Acre	239.700	208.481	1.903	29.316
Amapá	241.748	210.968	3.694	27.086
Amazonas	1.101.699	990.196	8.343	103.160
Pará	2.259.137	2.050.039	15.189	193.909
Rondônia	413.238	368.644	3.715	40.879
Roraima	150.764	137.125	1.749	11.890
Tocantins	395.253	365.478	4.321	25.454
NORDESTE	13.885.013	12.820.214	143.715	921.084
Alagoas	883.492	786.963	7.654	88.875
Bahia	3.569.140	3.293.011	34.217	241.912
Ceará	2.189.686	2.035.831	32.591	121.264
Maranhão	2.002.901	1.874.072	13.641	115.188
Paraíba	926.205	847.953	10.396	67.856
Pernambuco	2.213.979	2.034.637	24.700	154.642
Piauí	812.587	752.520	5.666	54.401
Rio Grande do Norte	742.115	684.654	9.073	48.388
Sergipe	544.908	510.573	5.777	28.558
SUDESTE	17.245.616	16.022.619	259.894	963.103
Espírito Santo	818.234	753.439	8.361	56.434
Minas Gerais	4.459.038	4.133.508	56.013	269.517
Rio de Janeiro	3.357.154	3.141.349	30.491	185.314
São Paulo	8.611.190	7.994.323	165.029	451.838
SUL	5.892.063	5.322.128	92.751	477.184
Paraná	2.303.878	2.086.975	35.738	181.165
Rio Grande do Sul	2.241.394	2.003.974	33.613	203.807
Santa Catarina	1.346.791	1.231.179	23.400	92.212
CENTRO-OESTE	3.363.860	3.073.188	42.668	248.004
Goiás	1.397.463	1.279.162	16.785	101.516
Mato Grosso	797.533	718.770	12.499	66.264
Mato Grosso do Sul	560.652	501.608	6.701	52.343
Distrito Federal	608.212	573.648	6.683	27.881
1. Jovens que já concluíram o Ensino Médio mas não frequentam curso superior ou frequentam curso pré-vestibular.				
Fonte: IBGE – PNAD. Elaboração: Todos Pela Educação.				

Tabela 1.6 (continuação) População total de 4 a 17 anos, número de crianças e jovens que frequentam e que não frequentam a escola, de 2012 e 2013, por unidade da federação				
	2013			
	População de 4 a 17 anos	Estudantes de 4 a 17 anos	Número de jovens que não frequentam escola mas já concluíram o Ensino Médio ¹	Número de crianças e jovens fora da escola
BRASIL	45.480.644	41.959.301	657.493	2.863.850
NORTE	4.823.418	4.382.335	42.155	398.928
Acre	244.416	215.663	3.836	24.917
Amapá	228.187	204.141	2.047	21.999
Amazonas	1.148.195	1.029.302	5.871	113.022
Pará	2.238.379	2.054.230	19.758	164.391
Rondônia	434.473	392.606	3.891	37.976
Roraima	130.467	119.466	1.243	9.758
Tocantins	399.301	366.927	5.509	26.865
NORDESTE	14.034.427	12.984.406	162.235	887.786
Alagoas	882.630	795.450	11.507	75.673
Bahia	3.755.172	3.477.762	33.817	243.593
Ceará	2.156.451	2.002.620	38.867	114.964
Maranhão	2.027.347	1.898.210	19.811	109.326
Paraíba	923.474	841.770	7.599	74.105
Pernambuco	2.145.420	1.969.549	27.043	148.828
Piauí	832.592	784.156	5.127	43.309
Rio Grande do Norte	771.515	705.440	12.682	53.393
Sergipe	539.826	509.449	5.782	24.595
SUDESTE	17.342.958	16.156.386	293.765	892.807
Espírito Santo	825.515	766.102	7.997	51.416
Minas Gerais	4.439.230	4.105.639	63.632	269.959
Rio de Janeiro	3.277.771	3.086.255	34.495	157.021
São Paulo	8.800.442	8.198.390	187.641	414.411
SUL	5.921.443	5.364.661	115.256	441.526
Paraná	2.301.061	2.092.704	50.299	158.058
Rio Grande do Sul	2.263.455	2.041.619	25.903	195.933
Santa Catarina	1.356.927	1.230.338	39.054	87.535
CENTRO-OESTE	3.358.398	3.071.513	44.082	242.803
Goiás	1.452.730	1.323.097	21.092	108.541
Mato Grosso	725.058	663.004	13.392	48.662
Mato Grosso do Sul	562.793	502.895	4.513	55.385
Distrito Federal	617.817	582.517	5.085	30.215
1. Jovens que já concluíram o Ensino Médio mas não frequentam curso superior ou frequentam curso pré-vestibular.				
Fonte: IBGE – PNAD. Elaboração: Todos Pela Educação.				

Fonte: http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/de_olho_nas_metas_2013_141.pdf